



Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Ciencias de la Conducta



**“LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA DETECCIÓN Y
EVALUACIÓN DE ALUMNOS CON APTITUDES
SOBRESALIENTES DE LA USAER No. 8, DE XONACATLÁN
MÉXICO”**

MEMORIA DE EXPERIENCIA LABORAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LIDIA ROLDAN CORTEZ

No DE CUENTA:

8921111

ASESOR:

LIC. BENJAMÍN RODRÍGUEZ CASTILLO

TOLUCA, MEXICO; ABRIL 2015

ÍNDICE

	PÁG.
RESUMEN	7
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1 MARCO REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	
1.1. Educación Especial.	12
1.1.1 Antecedentes de la Educación Especial	12
1.1.2 De la integración a la inclusión:	14
a) Principios de la Integración	
b) Principios de la Inclusión	
1.1.3. Sustento legal	19
1.1.3.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	19
1.1.3.2. Ley General de Educación. Artículos 7 ^a , 32, 38 y 41. (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, última reforma DOF 19-08-2010)	20
1.1.3.3. Panorama histórico de la Educación Especial en México.	23
1.1.4. Qué es la Educación Especial	27
1.1.5. Objetivo de la Educación Especial	31
1.1.6. Modelos de atención de la Educación Especial	32
1.1.6.1. Áreas de la Educación Especial	36
CAPITULO 2. APTITUDES SOBRESALIENTES.	
2.1. Modelo educativo institucional	49
2.2. Teoría de las inteligencias múltiples.	60
2.2.1. Aptitud	61
2.3 Antecedentes y situación actual de los alumnos con	62

	Aptitudes Sobresalientes.	
2.3.1.	Antecedentes de las aptitudes sobresalientes	62
2.3.2.	Modelos teóricos de las aptitudes sobresalientes.	67
CAPÍTULO 3.	METODOLOGÍA	
3.1.	Ubicación de la práctica profesional	71
3.1.1.	Antecedentes Históricos.	72
3.1.2.	Descripción del sistema y proceso general del servicio que brinda la organización.	74
3.1.2.1	Organización y estructura orgánica.	75
3.1.2.2	Ámbito de operación y organización interna	79
3.1.3	Descripción del puesto que desempeña el psicólogo.	81
3.2.	Plan de trabajo de la práctica profesional	87
3.2.1.	Descripción de la problemática.	87
3.2.2.	Objetivo de la memoria.	89
3.2.3	Plan de trabajo	89
3.2.4.	Técnicas o instrumentación del psicólogo.	93
3.2.4.1	Actividades exploratorias	94
3.2.4.2	Inventario para la detección inicial de la identificación de las aptitudes sobresalientes	95
3.2.4.3	Inventario para la evaluación psicológica, para la segunda fase del proceso de detección inicial.	96
3.2.4.4	Pruebas psicológicas.	98
	RESULTADOS	100
	CONCLUSIONES	112
	SUGERENCIAS	114
	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	115
	ANEXOS	120

RESUMEN.

El principal objetivo de este trabajo es reportar la función del psicólogo en la detección y evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes en la USAER No. 8 de Xonacatlán, que se realiza con base a una propuesta de trabajo institucional denominado “Propuesta para la intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes sobresalientes”.

Se abordaron las fases de detección y evaluación que el área de psicología a través de técnicas y test psicológicos que permitieron cumplir con el propósito de identificar a alumnos con aptitudes sobresalientes que se encuentran cursando educación básica dentro de las escuelas a las cuales la USAER No. 8 está adscrita, en este tenor cabe aclarar que los servicios de apoyo a la escuela regular son parte de la subdirección de Educación Especial, por lo que se abordan en el primer capítulo los antecedentes, sustentos teóricos y legales de la misma, así como las áreas de atención hacia las que se encamina la educación especial; es decir el marco institucional normativo y estructural en el que se brinda el servicio reportado.

En el segundo capítulo del marco teórico se discute respecto a la conceptualización de Aptitudes sobresalientes desde los antecedentes y sustento conceptual-teórico, así como los diferentes modelos en que se basa la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes, los planteamientos teóricos hacen referencia a los principales autores que han estudiado el tema.

En apartado correspondiente a la metodología se considero necesario realizar un encuadre del ámbito de operación de las USAER y los diferentes servicios que ofrece la educación especial, especificando el lugar dónde se desarrolla la práctica profesional, de la misma manera también se describen las funciones generales que desarrolla el área de psicología en la estructura interna, dentro del proceso de atención global de la unidad para la atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) asociados a discapacidad, condición o aptitudes sobresalientes.

En este mismo punto se presentan los resultados en materia de evaluación para la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes durante en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, haciendo un comparativo entre ciclo escolar, el cual hace explicitas las aptitudes sobresalientes identificadas específicamente en el área intelectual en el campo matemática – lingüística.

Por último se reportan las conclusiones y sugerencias, siendo la más significativa que el resultado del proceso de detección y evaluación se traduce en un bajo índice de alumnos identificados, en comparación con los parámetros institucionales que plantean un diez por ciento aproximado de la matrícula total de niños en las escuelas.

PRESENTACIÓN.

El interés por estudiar las aptitudes sobresalientes, es un tema que ha tenido relevancia durante mucho tiempo, en muchas culturas y países. En esta memoria de experiencia laboral se aborda desde la perspectiva de la práctica profesional de la psicología en la educación especial, específicamente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹ No. 8, cuya sede se encuentra en la Esc. Prim. Emiliano Zapata, turno matutino, colonia Emiliano Zapata, del municipio de Xonacatlán Estado de México y que forma parte de la zona E019 de educación especial, que a su vez depende de la Subdirección de educación Especial de educación básica.

La labor del psicólogo, incluye una gran variedad de acciones y tareas que se relacionan con la atención y la intervención para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)²

Por tanto, abordar el tema de las aptitudes sobresalientes recae en la importancia de compartir un rubro del quehacer profesional, siendo este un aspecto básico del papel del psicólogo en el aspecto de detección, sumado a que en la actualidad por el enfoque denominado como inclusivo, las instituciones educativas de educación básica se han dado a la tarea de atender a la diversidad, quiere decir a todo un conjunto de estudiantes que asisten a una escuela regular, contando entre ellos a los alumnos con Aptitudes sobresalientes. Se habla prioritariamente sobre la evaluación psicológica de dichos alumnos, ya que parecería hasta cierto punto poético el decir que es sumamente importante acompañar a los alumnos, a los padres de familia y a los docentes de educación básica en el descubrimiento de aptitudes sobresalientes, pero al mismo tiempo se hace conciencia de la gran responsabilidad que ello implica, la ética y profesionalismo del psicólogo se pone en juego al tener una actitud imparcial al momento de la evaluación, sustentadas

¹ USAER: Unidades de servicios de apoyo a la Educación regular.

² NEE: Se empleara en lo sucesivo para referirse a Necesidades Educativas Especiales.

con las bases formativas obtenidas en la licenciatura cursada en la FA.CI.CO³ (UAEM)⁴, en capacitaciones y actualizaciones subsecuentes sobre psicometría y evaluación psicológica.

La presente memoria de experiencia laboral da cuenta de las tareas en la detección de alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, así mismo del papel que juega la psicología en la evaluación de los mismos. Para ello el partir de una fundamentación histórica y teórica sobre las aptitudes sobresalientes, enunciar cada una de las actividades que se realizan durante el proceso de evaluación, mencionando de paso los instrumentos psicométricos que se emplean para lograr dicho cometido.

³ FA.CI.CO: Facultad de Ciencias de la Conducta.

⁴ UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México.

INTRODUCCIÓN.

La atención a la diversidad en favor de la inclusión es una tarea de los educadores y de la sociedad, esta tarea contempla un sinnúmero de acciones para poder determinar los recursos y estrategias que requieren los alumnos o alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Ante esta situación surge la inquietud el compartir el proceso de evaluación de los alumnos que se consideró poseen aptitudes sobresalientes. En la función que el psicólogo de la USAER No. 8 realiza para determinar si estos alumnos tienen o no aptitudes sobresalientes.

Se consideran importantes estas actividades como parte del desarrollo profesional en educación básica y puede ser de utilidad para la retroalimentación de quienes deseen conocer sobre el papel de la psicología en este campo. Así mismo, el compartir esta experiencia de trabajo a quien en algún momento tenga dudas o interés sobre la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes.

Para la USAER No. 8 es importante contar con un sustento escrito de las tareas llevadas a cabo en la evaluación de los alumnos con AS⁵ (Aptitudes sobresalientes). Solo en este servicio se ha realizado la detección de los mismos, por lo tanto para la zona escolar donde se desarrolla la práctica laboral se es pionero en este ámbito y es la responsabilidad compartir con los otros servicios que conforman la zona E019 de educación especial el cómo se ha llevado el proceso de evaluación de alumnos con Aptitudes sobresalientes, igualmente compartir las limitaciones que se han enfrentado al momento de la detección en la evaluación psicológica.

El objetivo principal consistió en la tarea específica del proceso de evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes desde la perspectiva psicológica y como una forma de rendición de cuentas del desempeño profesional y del papel que la psicología tiene actualmente en la educación básica.

⁵ AS: En lo sucesivo se emplearan para referirse a Aptitudes Sobresalientes.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. Educación Especial.

1.1.1. Antecedentes Políticos de Educación Especial.

En el presente capítulo se exponen diversos documentos entre artículos, conferencias e informes que apoyan el análisis y la evolución de la educación especial, Se presentan cronológicamente y se basan en los principios filosóficos de la Educación Inclusiva así como en los planteamientos de Política Educativa Internacional y América Latina.

Política Internacional

En el año de 1990, la UNESCO⁶ convocó al Foro Mundial sobre Educación. “Declaración Mundial sobre educación para todos” llevado a cabo en Jomtien, Tailandia. En los trabajos de foro establecen en su “Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje donde cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarca tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.”
(http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efamovement_jomtien-1990/)

⁶ UNESCO. Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas.

Sobre la misma temática cuatro años más tarde, en 1994 se realizó la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” en Salamanca España, abordando los Principios, la política y la práctica de las necesidades educativas especiales, denominada: Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, que a la letra dice “Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo eficacia de todo el sistema educativo”.

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionSalamanc>

Otro momento histórico de la política internacional hace referencia al año 2000, donde la UNESCO promovió el “Foro Mundial sobre Educación”, en Dakar.

Entre los estatutos se acuerda que: “Los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a:

- (I) Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
- (II) Fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo;

III) Velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación.” (http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)

América Latina

Para los países de América Latina, las políticas en favor de las personas con discapacidad se iniciaron en el año 2004 con el Programa Mesoamericano de Cooperación de los Países América Latina. Integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla y Durante el bienio 2005-2006, se concretaron los compromisos pactados mediante la elaboración conjunta del Plan de Acción Mesoamericano para impulsar la Educación Inclusiva, en el que se retoman los acuerdos de la Declaración y se plantean las siguientes líneas estratégicas:

- La toma de conciencia para la Educación Inclusiva.
- Desarrollo de un currículo inclusivo.
- Desarrollo de leyes, políticas, normativas y procedimientos.
- Desarrollo Profesional.
- Financiamiento.
- Participación de la familia y la comunidad

www.sica.int/busqueda/busquedaarchivo.aspx?Archivo=acue...

1.1.2: Integración e Inclusión.

Los términos de integración e inclusión, que en la cultura general en el habla española se pueden entender a menudo como sinónimos porque se asocian a la atención a alumnos con discapacidad, no son lo mismo, ambos términos connotan significados diferentes. Es más: La inclusión puede ser contemplada como un modelo que viene a reemplazar al de integración.

Para aclarar un poco más el enfoque de inclusión, es necesario iniciar con la definición, desde la perspectiva de que no hay dos alumnos iguales, que cada uno tiene su forma muy particular de actuar, de aprender, por ello cada uno tiene necesidades diferentes, y cuando se da respuesta a ello y se puede identificar con precisión la manera de responder a sus demandas, estaremos hablando de diversidad por lo tanto de inclusión, “implicando que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o una discapacidad” (UNESCO. 2003:5)

La escuela inclusiva es aquella en la que todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan Necesidades Educativas Especiales. (SEP. 2010:33).

Integración.

Ahora bien, cuando se habla de integración se refiere básicamente a la filosofía de la normalización.

Los supuestos teóricos, tienen vigencia hasta hoy como un elemento que da legalidad a las personas con discapacidad, de tal manera que del principio de normalización se deriva:

- El principio de integración escolar, en función del cual todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica.
- El principio de sectorización de servicios, según el cual se arbitra la creación de equipos multidisciplinarios que atiendan las necesidades del sector, sin dar lugar a la separación del niño de su medio natural.

- El principio de individualización de la enseñanza según la cual es preciso llevar a cabo un programa de desarrollo individual para el alumno deficiente que asista a la escuela ordinaria.

Estos principios se basan en que la persona con discapacidad tiene derecho de llevar una vida apegada lo más cercana a la normalidad. Definiéndose: “La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños” (UNESCO, 1994)

La diferencia básica entre inclusión e integración es, que mientras que lo primero implica una modificación de ideología, estructura y funcionamiento pedagógico de la educación, en el que todos los alumnos se benefician de las mejoras en los contextos, la integración educativa se encamina en dar respuesta a los alumnos con discapacidad o aquellos etiquetados con Necesidades Educativas Especiales. (UNESCO, 2003)

Para Stainback, Staimback y Jackson (1999, citado en Blanco, 2008, p. 3) Se ha reemplazado el concepto de integración por el de inclusión por una serie de razones.

a) En primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: Hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo situarlos en clases ordinarias.

c) En segundo lugar, se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.

d) En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada persona. Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar sólo a los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias. La educación inclusiva se ocupa de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Fundamentalmente la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Para lograr este derecho, se está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos. (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO, 1994)

Ha habido cambios de la propia historia de la educación general y son vistos como frutos que han ido acaeciendo en educación especial, coexistiendo ambos modelos en la actualidad. Más que dos momentos cronológicos, aunque la perspectiva de la inclusión surja posteriormente a la integradora, en la actualidad es posible considerar ambas perspectivas presentes en las escuelas de educación básica.

Lo anteriormente expuesto se puede diferenciar en la siguiente tabla comparativa.

	Perspectiva Integradora	Perspectiva Inclusiva.
Marco de referencia	Base en la normalización	Derecho humano.
Objeto	Educación general	Educación general.
Alcance	Alumnos con necesidades educativas especiales	Todos los alumnos.
Principio	Igualdad	Equidad.
Foco	Se centra en los alumnos	Centro y comunidad (contextos)
Modelo	Ecosistémico de interpretación de necesidades educativas especiales.	Sociológico de interpretación de la discapacidad.
Servicios	Continuum de integración	Inclusión total.
Respuesta	Diferenciación curricular	Currículo común.
Desarrollo	Apoyos y recursos	Organización escolar
Profesionales	Profesionales de apoyo	Desarrollo profesional
Finalidad	Mejora alumnos con necesidades educativas especiales.	Mejora todos los alumnos, profesores y centro
Impacto	Integración como cambio e innovación	Inclusión como reforma educativa.

Basado en Blanco, G. Marco de la Inclusión Educativa, Conferencia sobre Inclusión Educativa.

1.1.3-Sustento legal.

La atención a la diversidad es uno de los sustentos de la educación inclusiva y esta última es el pilar principal de la educación especial, que se sustenta en diversos documentos legales en nuestro país, se refieren a continuación por orden de importancia.

1.1.3.1 -Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el Artículo. 3ª de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”

Igualmente dice que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Además en el Art. 24, fracción II menciona que:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b)Será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento

de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

b) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

En los párrafos anteriores, se sustenta la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señalada en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos - incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

1.1.3.2. Ley General de Educación.

Por su parte la Ley General de Educación en sus artículos 7°, 32, 38 y 41 tiene las siguientes disposiciones, que si bien no todas hablan específicamente de alumnos con discapacidad, si habla en términos de diversidad, por ello se citan a continuación.

Artículo 7o.-La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo

párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: (Párrafo reformado DOF⁷ 17-04-2009, 17-04-2009)

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Fracción reformada DOF 13-03-2003).

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos. (Fracción reformada DOF 17-06-2008)

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte.

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como

⁷ DOF: Se refiere al Diario Oficial de la Federación.

propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias. (Fracción reformada DOF 15-07-2008)

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. (Fracción reformada DOF 30-12-2002)

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.-Fomentar los valores y principios del cooperativismo. (Fracción adicionada DOF 02-06-2006)

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo. (Fracción adicionada DOF 17-04-2009)

XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos. (Fracción adicionada DOF 17-04-2009)

XVI.- Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo. (Fracción adicionada DOF 19-08-2010)

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

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley. (Párrafo reformado DOF 17-04-2009)

Artículo 38.-La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009)

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000)

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. (Párrafo adicionado DOF 22-06-2009)

1.1.3.3. Panorama histórico de la Educación Especial en México.

Los antecedentes de la educación especial en México, se remontan al siglo pasado y surge como resultado de la integración del país a las políticas

internacionales, con la finalidad de brindar ayuda a la población más desprotegida y vulnerable. A continuación se describirá de manera cronológica los antecedentes históricos de la educación especial. (DGEE, 2010: 78)

El 18 de diciembre de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable. Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial, funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Existían, además, centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de los años ochenta y principios de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Memorias de Educación especial. (SEP, 2010: 82)

Por su parte, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y

aprendizaje. Se han dado diversas denominaciones a los CAPEP a través del tiempo: Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar (1965), Laboratorio de Psicología (1968), Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía (1972), Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar (CACEP, 1980), Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP, 1983) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP, 1985). Así, en 1985, los CAPEP adquieren la denominación que ha prevalecido hasta la actualidad.

En 1990 (DGEE, 2010: 178) en la Declaración universal de educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, por lo que derivado de esta, se revisan las políticas educativas en México que tienen que ver con “los impedidos” y se señala como una necesidad el tomar medidas que garanticen la igualdad de acceso a la educación y hacerlos parte del sistema educativo, incluyéndose también en esta revisión a las personas con marginación social, los nómadas, pueblos migrantes, minorías étnicas, etc. Por lo tanto se hace una revisión y creación de programas oficiales que diera respuesta a las necesidades de los grupos en riesgo de exclusión.

La meta de esta reforma fue que todos los individuos contaran con los apoyos y requerimientos necesarios desde la perspectiva de que la escuela debería de adaptarse a la persona y no a la inversa; la persona es el centro del universo educativo, en el que se reconocen sus potencialidades y sus necesidades específicas; se asegura la evaluación permanente de la persona y del proceso educativo; adoptar un enfoque coordinado y común por parte de todos los participantes en el proceso educativo, en resumen, se denominó como modelo de integración educativa.

A partir de 1993 —como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41— se impulsó un importante proceso de

reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa.

La reorientación y reorganización de los servicios de educación especial tuvo dos propósitos principales: por un lado, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general; la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones, atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. (Memorias de Educación especial, SEP, 2010: 82)

En 1995-2000 (DOF, 1995:54) en el plan de desarrollo nacional, se determina para Educación Especial poner mayor énfasis la atención a menores con discapacidad transitoria o definitiva, como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. Reconociendo sus derechos a la educación, al desarrollo personal y a la integración a la vida productiva colectiva. Para el Estado de México la integración educativa de los niños con discapacidad se refirió como “el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades para el aprendizaje, cuya estrategia fue llevada a cabo por el personal de apoyo psicopedagógico en las escuelas (USAER).

En conclusión, la década de los 90 representó para la Educación Especial un momento histórico de gran importancia, ya que a razón de la reforma del art. 3° constitucional, y en específico del artículo 41 de la ley general de educación se alude de manera explícita por primera vez a “individuos” con discapacidades transitorias o definitivas y a aquellos con aptitudes sobresalientes.

En el nuevo milenio, año 2000, se realiza la cumbre del Milenio, cuyo propósito para educación especial es que sea incluyente y equitativa, estableciendo que la

educación sea un derecho sin discusión e inalienable de todos los sujetos, principalmente a los grupos vulnerables, es en este momento que se introduce el término de educación inclusiva que se refiere a la educación para todos y la atención a la diversidad. (DGEE, 2010: 257)

1.1.4. Qué es la Educación Especial.

Antes de conceptualizar a la educación especial, se desarrolla el término de educación.

“La educación es un proceso de socialización donde el individuo adquiere y asimila distintos tipos de conocimientos. Se trata de un proceso de concienciación cultural y conductual, que se materializa en una serie de habilidades y valores” (SEP. 2011)

Definición de Educación especial:

Durante el siglo anterior y el actual, la definición de educación especial se ha visto modificada en afán de beneficiar a la población que se atiende, transitando en este tiempo por varias políticas y enfoques, ahora bien desde el campo laboral que se informó en este trabajo y que se refiere al contexto educativo, se pretendió el empleo de términos de igualdad, equidad e inclusión. A continuación se presentan algunas definiciones de educación especial:

Acosta (1990: 25) Refiere en su trabajo de tesis de licenciatura lo siguiente: Una de las definiciones más reconocidas, es la elaborada por la UNESCO en 1968, que se entiende como –Forma enriquecida de educación general, tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos modernos y al material técnicos para remediar ciertos tipos de deficiencia-. Tal concepto extraído de la enciclopedia de educación

especial, 1985. Es importante señalar que durante la época en que se acuñó tal definición, el término de minusvalía era aceptado, ya que aún se concebían también palabras como retraso o deficiencia, que con el paso del tiempo se fueron descartando por considerarse como peyorativos hacia las personas con discapacidad.

En otra definición se habla de educación especial: “Cuando las personas sufren algún tipo de discapacidad intelectual o física, sus necesidades pueden no ser satisfechas por el sistema educativo tradicional. Es allí donde aparece el concepto de educación especial, que, como su nombre lo indica, presenta características diferenciadas (es decir, especiales)” (Sánchez, 2010: pág. 25). Aquí se habla ya acerca de discapacidad y de atención diferenciada.

“...La educación especial brinda medios técnicos y humanos que compensan las disminuciones que sufren los alumnos. De esta forma, los estudiantes pueden completar el proceso de aprendizaje en un entorno acorde a sus capacidades”. (SEP, 2011: pág. 17)

En la ley general de educación, refiere un apartado con la modalidad de educación especial:

“Está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.”

Y enseguida señala:

“Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva” (Ley General de Educación, Art. 39 y 41)

García (1996: 25) Expone en su libro Integración educativa, que la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general que estudia de manera global los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos especiales y necesarios, nunca por las limitaciones del alumnado, y siempre, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales. Como se ve, este concepto es más global y dinámico que en otras épocas, deja de dar importancia al trastorno y se centra en la interacción entre los factores procedentes del sujeto y los procedentes del contexto, especialmente los educativos.

Más tarde, en España se determina como principio de la integración educativa la siguiente definición "...como el conjunto de apoyos que el sistema pone al servicio de alumnos con NEE para que puedan hacer efectivo su derecho irrenunciable a la educación, con ello se logró su escolarización en centros ordinarios" Giné, (1995: 41, citado por Castanedo, 1997: 20)

Esta definición hace hincapié en el enfoque de la integración educativa, cuyos principios se desarrollaron en España, y posteriormente se aplicaron en México, como una manera de dar respuesta a los derechos de equidad e igualdad de las personas con discapacidad.

Por su parte Sánchez, (2001; 26). Menciona que la educación especial no está solo destinada a las personas que tiene deficiencias desde lo normativo, también a aquellos que por sus características excepcionales se encuentra por encima de lo normativo, esto es, los niños superdotados, "ya que por defecto o por exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria".

El mismo Sánchez, (2001; 38) "La educación especial se concibe como una modalidad de la Educación General Básica. No tiene una entidad autónoma

sustantiva, y consiste más bien en adaptaciones curriculares y didácticas respecto al currículo oficial”.

Esta conceptualización es acertada en la actualidad, ya que la educación especial, no se concibe como autónoma de un sistema educativo, sino que forma parte de la educación básica.

Para la OMMS el concepto de la Educación Especial se fundamenta en dos aportaciones que aparecen paralelamente y que sustentan el cambio social sobre el que se basará la conceptualización de la disciplina:

- a) La definición de los conceptos de enfermedad - deficiencia-discapacidad y minusvalía (OMS, 1976), que plantean las consecuencias de la enfermedad en la persona particular desde una perspectiva tanto individual como social, recalcando que se trata de necesidades de esta persona en cada contexto concreto.
- b) La definición del Principio de Normalización, que representa una nueva ideología, un nuevo planteamiento filosófico que condiciona y revoluciona todos los ámbitos de la vida social de las personas con discapacidad y afecta muy directamente a la conceptualización de la Educación Especial.(UNESCO 1983. Terminología de la Educación Especial. París)

A manera de conclusión se puede observar que todos los autores mencionados coinciden que la educación especial tiene por finalidad atender a alumnos con alguna discapacidad, condición o características excepcionales, ofreciendo oportunidades educativas diferenciadas o especiales en instituciones ordinarias cuando así sea conveniente, y que ha evolucionado desde la atención individualista o centrada en el individuo a la actual centrada en la inclusión y en los contextos, finalmente que es considerada un derecho universal.

1.1.5. Objetivo de la Educación Especial.

La educación especial se creó con la finalidad de brindar atención educativa a aquellos grupos segregados y durante mucho tiempo excluidos de la sociedad.

La Educación Especial es una disciplina científica dentro de la Educación y también se considera un área de conocimiento. Está relacionada con otras disciplinas y no es autónoma, depende de las demás (mayor dependencia desde el punto de vista práctico, menor desde el punto de vista teórico). Ya que se desprende de las ciencias prácticas de la educación y se denomina pedagogía diferencial Sanvincens (1984) referido por Castanedo, (1997; 28) “El saber pedagógico cuyo objetivo es el estudio de los distintos modos de educación que se especifica en función de las diferencias individuales y de un grupo de los educandos”

Partiendo de lo anterior, en México se crea en 2005, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial, para dar respuesta a la necesidad que tienen los niños con discapacidad o condición de que se les “Garantice una atención educativa de calidad a los niños y 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” (DGEE. 2006: 345)

Para esto se pretende “Favorecer el acceso y permanencia y el egreso en el sistema educativo de niños 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”. (DGEE. 2006: 368)

Estas concepciones se sustentan en el artículo 3° de la constitución política de los estados unidos mexicanos, “...la educación que imparta el estado deberá ser

laica, gratuita, obligatoria y de calidad, será inclusiva- desde la perspectiva que es para todos- sin distinción de credo, raza o condición”⁸

1.1.6. Modelos de atención de la Educación Especial.

“Siendo la educación especial una disciplina de la educación, tiene una subdivisión para facilitar su operatividad en el contexto escolar, que de manera histórica está destinada a aquellos sectores más vulnerables y se refiere específicamente a la atención a la discapacidad en sus diferentes tipos y en el otro extremo a los alumnos superdotados o como se le denomina en la actualidad alumnos con aptitudes sobresalientes” Sánchez (2001; 47,48).

El mismo autor hace una clasificación de la discapacidad a través de criterios de diferenciación entre lo normal y lo especial, tales como:

- a) El criterio estadístico, que dicho sea de paso es el más ampliamente aceptado y que se refiere como discapacidad o anormales a aquellos que se desvían de la media de la población, tomando como referencia la distribución de la frecuencia de la campana de Gaus.

- b) El criterio clínico, se atiene a definir a la normalidad como un estado de salud y anormalidad como enfermedad. Por lo tanto la enfermedad conlleva un riesgo para el individuo y la sociedad y es una alteración en los sistemas funcionales del individuo. Las limitantes en este modelo aterrizan en que solo atiende a lo biológico dejando de lado lo social y psicológico, así mismo no considera que muchas de las reacciones o respuestas consideradas anormales van en función del contexto y circunstancias. En este se habla de enfermedad como un conjunto de síntomas o un síndrome que responden a una etiología, una vez hallado el origen o diagnosticado

⁸ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

específicamente se puede establecer un tratamiento para combatirla o minimizar los síntomas que permitan hacer más funcional al individuo.

- c) Criterio sociocultural, hace referencia a un determinado tipo de adaptación e inadaptación social, o, por así decirlo adaptación igual a normalidad, por ende debe de cubrir con varias funciones sistémicas (Autoconocimiento, autoestima, sentimiento de seguridad, capacidad para aceptar y dar afecto, capacidad para ser productivo y feliz, ausencia de tensión y de hipersensibilidad). Las debilidades de este criterio se basan en la interacción con la cultura y la sociedad ya que se muestra como relativo a, por ende al modificarse el entorno la adaptabilidad o normalidad demostrada en un ambiente se puede caer en el otro extremo.
- d) Criterio normativo, se toma en cuenta a los valores, la ética y las normas sociales. Se refiere primordialmente a un modelo de hombre o el ideal del ser humano.
- e) Criterio legal, se apoya del criterio clínico para determinar responsabilidades y limitaciones de todos aquellos individuos declarados incompetentes.
- f) Criterio subjetivo, se habla de las experiencias subjetivas del individuo, bajo la cuales se puede establecer la anormalidad o normalidad, sin embargo, no se considera como válido, ya que en algunas patologías como la psicosis el carácter subjetivo es altamente riesgoso por la falta de conciencia de la realidad del sujeto.
- g) Criterio dinámico: Establece que la normalidad o anormalidad tiene que ver con la interacción del individuo con su medio familiar, escolar, social, etc. Por ello existen algunos sujetos mejor integrados que otros ya que sus entornos son más favorables.

Estos criterios mencionados por Sánchez, (2001; pp. 54-57) para referirse a un término de normalidad o anormalidad, nos aproximan a una conceptualización de la educación especial en la actualidad y al mismo tiempo para aclarar aún más el panorama acerca del porqué de las áreas que conforman la educación especial.

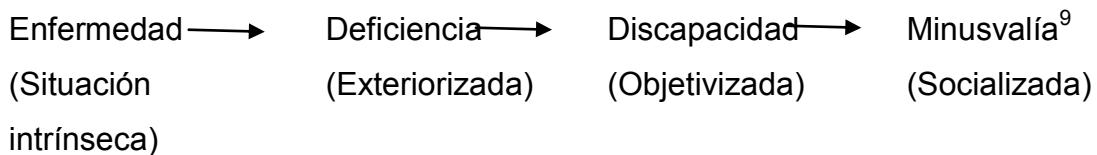
En la perspectiva de Sánchez, (2001; 58) se encuentra el modelo biomédico, que hasta hace poco tiempo era el más empleado por partir de:

1. Otro de los modelos que propone es el conductual, cuya base científica según explica Sánchez, es la psicología del aprendizaje, ya que según su planteamiento; una conducta anormal ha sido aprendida en la interacción con factores biológicos; con las características del ambiente y con las interacciones a lo largo de la vida. Su objetivo está encaminado a través de la psicoterapia para corregir por medio del condicionamiento los síntomas patológicos.
2. En su planteamiento del modelo cognitivo: lo expresa como el análisis de la estructura y el proceso del pensamiento humano, en el cual, el sistema cognitivo representa, manipula o elabora la información para dar respuestas a las demandas del entorno y que tienen que ver con funciones mentales específicas, tales como: imágenes, almacenamiento, atención, categorización, etc.
3. Modelo psicoanalítico: Se encuentra sustentado en la teoría de Freud, en sus características de la personalidad: el ello, el yo y el superyo, y el término de salud o normalidad sería la superación de los conflictos inconscientes que en buena parte se originan en la infancia.
4. Modelo médico y social (OMMS; 2001: 24) “Considera a la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una

enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. Está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona o un cambio de conducta”. Por otro lado el modelo social de la discapacidad considera un fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y especialmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas a la sociedad. En este modelo la discapacidad no es una condición de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social”

5. Por último el modelo sociocultural; basado en buena medida en la sociedad, esta es la que determina quienes son normales y quienes son anormales, valiéndose de estructuras de producción y escolarización, es decir, mientras mayor productividad y escolaridad mayor normalidad, y el caso contrario será entonces la marginación y la anormalidad.

Ahora bien a manera de conclusión de lo expuesto por Sánchez, se tiene la siguiente evolución de las áreas de atención de la educación especial.



Después de lo expuesto, se aclara, que desde la práctica laboral el enfoque que se acerca de manera más acertada es el social, lo que en el lenguaje técnico se denomina el enfoque social de la discapacidad, situando a la persona con discapacidad como parte de una sociedad, y esta, la sociedad tiene que dar respuesta a las necesidades y modificarse en pro de incluirlas.

⁹ El término de minusvalía se ha eliminado en la actualidad, ya que se considera peyorativo y que minimiza a las personas con discapacidad. (UNESCO, 2004, Derechos de las personas con discapacidad: Pág.166)

1.1.6.1. Áreas de la Educación Especial.

Las áreas de atención de la educación especial para el caso de las USAER se centran en la atención a alumnos con discapacidad, condición y aptitudes sobresalientes que se encuentran incluidos en la escuela regular. “ El apoyo que se brinda es hacia toda la comunidad educativa, y se ve reflejado principalmente en aquellos alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación cualquiera que sea su condición de discapacidad o aptitudes sobresalientes o situación de vulnerabilidad” (MASSE, 2011: pág. 12)

I) Áreas asociadas a la discapacidad.

Antes de hacer una división o clasificación de las áreas de atención de la discapacidad, iniciaremos por definir lo que es discapacidad.

Definición de discapacidad.

La definición de discapacidad ha evolucionado durante la historia, ya que en la era antigua era considerada como brujería, enfermedad o locura a los diferentes tipos de discapacidad, de ahí que a quién presentará alguna de ellas (llámese: discapacidad intelectual, motora, auditiva, visual o al igual con la condición de TDAH, o, autismo) eran rechazados o segregados por temor al contagio o al castigo divino. (García, 1993:10)

La CIF¹⁰ en 1980 de acuerdo a una reclasificación de los trastornos y enfermedades define a las deficiencias como una desviación de la norma generalmente aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y de sus funciones. Sin embargo hace referencia al término de capacidad: La aptitud de un

¹⁰ CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud, OMMS, 1980.

individuo para realizar una tarea o una acción, esta idea tiene como objetivo indicar el máximo nivel probable de funcionamiento que una persona puede alcanzar en un dominio y momento dado, por lo tanto la capacidad refleja la habilidad ajustada en función del ambiente del individuo.

Egea y Sarabia, (2011:3) Definen a la discapacidad como la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características.

Partiendo de esto se hace la siguiente clasificación de la educación especial, considerando un contexto global y no solo el que se refiere al sistema educativo estatal, ya que la educación especial se aborda en diferentes instancias y contextos.

1) Discapacidad Intelectual.

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) es la organización más antigua formada por profesionales de la salud, psicología, educación, legislación, etc. Desde su fundación, en 1976, tiene como una de sus preocupaciones principales, conseguir una delimitación clara y no discriminatoria de la condición de las personas con discapacidad intelectual.

Esta nueva concepción de necesidades educativas especiales transmite una nueva visión sobre cómo entendemos a la persona con retraso mental, en la que se dará un mayor énfasis en la interacción entre la persona, el entorno y las intensidades o patrones de apoyo necesarios y no tanto en la patología en sí.

Así veremos cómo el sistema educativo da respuesta a este colectivo a través de la puesta en marcha de adaptaciones curriculares como mejor instrumento de atención a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad intelectual.

“Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (Manual de atención a las personas con discapacidad, 2010: pp. 8, 9, 13).

Discapacidad intelectual: “Hace referencia a limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiestan en competencias tales como: la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académica funcionales, y para el ocio y el trabajo. Esta discapacidad se presenta antes de los 18 años”. (911, SEP. p. 9)

La clasificación de las personas con discapacidad intelectual podemos hacerla a partir de dos sistemas:

Clasificación por intensidades de apoyo

- I) Intermitentes: Apoyo “cuando sea necesario”. Se caracteriza por su naturaleza episódica. Así la persona no siempre necesita de apoyo, o tan sólo requiere apoyo de corta duración durante transiciones en el ciclo vital (pérdida de trabajo o agudización de una enfermedad). Los apoyos intermitentes pueden proporcionarse con una elevada o baja intensidad.
- II) Limitados: Intensidad de los apoyos caracterizada por su presencia temporal por tiempo limitado, pero no intermitente. Puede requerir un menor número de profesionales y menos costes que otros niveles de apoyo más intensivos (adiestramiento laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante la transición de la escuela a la vida adulta)
- III) Extenso: Apoyos caracterizados por su regularidad (por ejemplo, diaria) en al menos algunos ambientes (como el hogar o el trabajo) sin limitación

temporal (por ejemplo, apoyo a largo plazo y apoyo en el hogar a largo plazo)

IV) Generalizado: Apoyos caracterizados por su estabilidad y elevada intensidad; proporcionada en distintos entornos; con posibilidad de mantenerse toda la vida. Estos apoyos generalizados suelen requerir más personal y mayor tendencia a la intrusión que los apoyos extensos o los limitados.

Clasificación según el nivel de inteligencia

- a) Retraso mental ligero: CI entre 50-69
- b) Retraso mental moderado: CI entre 35-49
- c) Retraso mental grave: CI entre 20-34
- d) Retraso mental profundo: menos de 20

Estos niveles tienen que ser tomarse en cuenta como información orientativa, puesto que sólo se basa en la capacidad intelectual, es decir, en una de las dimensiones de la persona, y por lo tanto no deben determinar la discapacidad intelectual en una persona.

2) Discapacidad Auditiva.

La discapacidad auditiva se define principalmente por las dificultades que se presentan para la adquisición del lenguaje por vía auditiva y se refiere las disfunciones o alteraciones cuantitativas en una correcta percepción auditiva. Se entiende por hipoacusia la disminución de la capacidad auditiva que permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. La pérdida total de la audición recibe el nombre de cefosis (sordera). Argudin y Uslar (1977: pp. 44-47)

La OMS, define la discapacidad auditiva como la "restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma, o dentro del margen de lo que se considera normal para el ser humano".

Sordera: “Es la pérdida auditiva de moderada a profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los alumnos sordos utilizan el canal visual como vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que es necesario enseñarles un sistema de comunicación efectivo como la lengua de señas” (911, SEP. p. 9)

Hipoacusia: “Es la pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el Lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva” (911, SEP. p. 9)

3) Discapacidad Motora.

Podemos definir al alumno con Diversidad Funcional Motórica como aquél que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor debido a un mal funcionamiento del sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso, y que, en grado variable, supone ciertas limitaciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de su edad.

Abarca todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento. Estas personas presentan una clara desventaja en su aparato motor en relación con el promedio de la población, que se va a manifestar en posturas, desplazamientos, coordinaciones y manipulación.

El alumno con diversidad funcional motórica se puede ver afectado desde su nacimiento o a partir de un traumatismo o lesión postnatal. No obstante, su inteligencia en la mayoría de los casos está conservada.

La diversidad funcional motórica, en adelante DM, puede afectar a la Locomoción, a la Manipulación o a la Locución. (Cardona, Miguel et al; 2001, pp.3-4).

Discapacidad Motriz:

“Se dice que una persona presenta Discapacidad motriz cuando, a causa de un daño físico o neurológico no logra o se le dificulta realizar actividades que requieren de algún tipo de movimiento, coordinación corporal, dificultades en el control y mantenimiento del movimiento y postura. Las adecuaciones arquitectónicas y los apoyos personales tales como: silla de ruedas, muletas y andaderas, facilitan la autonomía y la interacción del alumno con su entorno”. (911, SEP. p. 9)

Rasgos de la Discapacidad Motriz: Alteración del aparato motor, Déficit permanente / transitorio, Anomalía de funcionamiento, Grado variable, Limita algunas actividades.

4) Discapacidad Visual:

La deficiencia visual es una deficiencia de tipo sensorial. Su característica central es la carencia o alteración de uno de los canales de adquisición de la información, en este caso el visual, cobrando gran importancia otros canales como el auditivo y el sistema aptico (la percepción del individuo del mundo adyacente a su cuerpo mediante el uso de su propio cuerpo). (Lou y López; 2000: p. 110).

Aunque desde el punto de vista de la oftalmología la ceguera se explica como la ausencia total de visión y por tanto de percepción de luz; desde el punto de vista práctico se consideran ciegas a las personas que presentan restos visuales funcionales dentro de unos parámetros establecidos.

Desde el punto de vista funcional, es necesario tener en cuenta unos parámetros más amplios que den respuesta a las necesidades reales que para los aprendizajes pueden presentar los educandos; en este sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que una persona tiene baja visión o es deficiente visual cuando su agudeza visual no sea superior a 1/3 y/o si su campo de visión no supera los 30 grados.

Los términos baja visión y deficiencia visual son equivalentes. También lo es el término discapacidad visual, siempre que se tenga presente la diferencia entre deficiencia, con su referencia al órgano afectado, y discapacidad, que alude a la funcionalidad. Heward y Orlansky. (1009: pp. 143,185).

Ceguera: “La ceguera es una deficiencia sensorial que se caracteriza por que quien la padece tiene total o seriamente dañado el sistema visual. Más específicamente hablamos de alumnos con ceguera para referirnos a aquellos que no ven o que tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos). La ceguera requiere de apoyos específicos como textos en Braille, ábaco Kramer, bastón, perro guía, etc.” (911, SEP. p. 9)

Baja Visión: “Los alumnos con baja visión son los que a pesar de usar lentes o anteojos, ven o distinguen con gran dificultad los objetos en una distancia muy corta y requieren de apoyos específicos (lupas, anteojos especiales, bastón blanco, contrastes de color, binoculares, pantallas amplificadoras y textos en macrotipo). Pueden leer letras impresas solo de gran tamaño y claridad. Los alumnos con baja visión, a diferencia de aquellos con ceguera, conservan todavía un resto de visión útil para su vida diaria. La baja visión puede ser progresiva y convertirse en ceguera. De acuerdo con esta definición los alumnos que usan lentes o anteojos comunes para corregir su problema visual, no entran en esta clasificación”. p. 9 (911)

II) Áreas Asociadas al Ambiente

a) Problemas de Conducta:

Amaro y Sais (España, 2009, p. 3) Conceptualizan que trastornos de la conducta (también denominados trastornos de la conducta perturbadora) son el motivo más frecuente por el que se deriva a los niños para evaluaciones y tratamientos de salud mental. Son muy visibles y presentan un grupo complicado de problemas

emocionales y de comportamiento. La característica esencial de este trastorno es un mal comportamiento que es serio, repetitivo y persistente.

Hay cuatro tipos principales de estos comportamientos:

1. Comportamiento agresivo hacia gente o animales.
2. Destrucción de propiedad.
3. Actos engañosos o de robo.
4. Infracciones serias a las reglas.

La mayoría de los autores realizan una clasificación de los problemas de conducta en los que incluyen: TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad), Trastorno Negativista desafiante, trastorno disocial y trastorno del comportamiento perturbador no especificado, esta clasificación con base a DSM IV.¹¹

b) Dificultades de Aprendizaje (DA):

“Una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, desorden o desarrollo lento en uno o más procesos psicológicos de: lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras asignaturas escolares, resultante de un déficit psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o emocional o trastornos conductuales. No es el resultado de un retraso mental ni de un defecto sensorial ni debido, tampoco, a factores de carácter cultural o meramente instructivos”. (Castanedo, 1997: 116)

“Dificultad de Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de

¹¹ Manual de Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales o por sus siglas en inglés; American Psychiatric Association.

aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condición incapacitante (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultados de estas condiciones o influencias” (SEP. 911: 10)

c) Dificultades en el Lenguaje:

Lenguaje: “El lenguaje puede definirse como un proceso simbólico de comunicación, pensamiento y formulación, lo que permite al ser humano comunicarse consigo mismo y con los demás, es un sistema que asocia símbolos con significado y proporciona reglas para combinarlos en la comunicación” Citado por Becerra. (2008, SEP. p. 4.)

Ahora bien, cuando hablamos de problemas de lenguaje según Becerra (2008, SEP. p. 24) “Se hace referencia al desajuste que una persona presenta en relación con sus iguales en edad, por lo tanto decir que un niño presenta problemas de lenguaje, de comunicación o en el habla significa que existe un desajuste evolutivo”.

Puntualizando también que existen dos clasificaciones para definir lo anterior:

- 1) Retraso: Hace referencia a que el niño presenta un desarrollo de lenguaje que corresponde a niños más pequeños, en otras palabras su lenguaje ha tenido una evolución más lenta.
- 2) Trastorno: El desajuste en cualitativa y cuantitativamente en los distintos componentes lingüísticos (léxico, morfología, fonología y sintaxis)

d) Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

“La OMS hace una descripción sintomatológica aludiendo a aquel grupo de trastornos caracterizados esencialmente por la incapacidad de mantener la atención y la tendencia a distraerse, acompañados de impulsividad, labilidad emocional y agresividad. A veces con retraso en el desarrollo de habilidades específicas y malas relaciones interpersonales.

Según Garanto (911, SEP: 9), el niño hiperactivo presenta un cuadro de comportamientos en el que el núcleo fundamental está constituido por la falta de atención, hiperactividad e impulsividad, que le llevan a rendimientos por debajo de los que le corresponderían, y a unos comportamientos molestos, temidos por los compañeros, los profesores y los propios padres.

Originariamente estos niños se clasificaron dentro del síndrome de lesión cerebral mínima, aunque también han recibido otras denominaciones tales como hiperkinesia, trastorno impulsivo hiperkinético, etc.”

e) Capacidades Sobresalientes.

La siguiente definición expuesta por Sánchez, (2003, pp. 12,13) recoge como niños superdotados y talentosos a los que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, además de incluir a aquellos que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en algún área. 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 ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos y, por extensión, al de la sociedad.¹²

¹² En esta definición se habla de superdotados o talentosos, por ello cabe mencionar que el término de capacidades sobresalientes fue evolucionando de acuerdo al momento histórico y a las políticas internacionales.

Algunos autores como Francos y Gagné (2009, citado por Covarrubias y Lechuga, pp. 4,5) consideran que el término superdotación es adecuado para identificar la posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas o naturales, que se desarrollan mediante procesos madurativos, el uso diario y la práctica formal.

Existen tres criterios indicativos de la sobredotación intelectual:

- a) Funcionamiento intelectual significativo superior a la media
- b) Mayor madurez en los procesos de información, motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.
- c) Se manifiesta en la etapa de desarrollo, desde la concepción hasta los 18 años.

Si bien es cierto que la medición de la inteligencia es necesaria para la identificación, no es la medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo. Los test de inteligencia constituyen una parte importante para la evaluación, pero deben ser complementados con la información obtenida mediante técnicas complementarias, valoraciones de otras áreas socioafectivas, emocionales, motoras, etcétera- y de distintas procedencias contextuales, maestros, profesores, tutores entre otros. De acuerdo con Shnokoff & Philips, (2004) (Citado por Covarrubias y Lechuga; 2009: p.17), cabe recordar que en la adaptación del cerebro al ambiente, hay componentes que van más allá de sinapsis y neuronas, ya que la formación de las sinapsis, están estrechamente relacionadas con el aprendizaje y la respuesta a vivir en un ambiente complejo que provee de constantes situaciones en las que se aprende. De ahí radica que un diagnóstico basado en experiencias clínicas o estandarizadas, no determinan los proceso de intervención exclusivamente.

Sánchez (2003: p. 17-19) hace referencia a los superdotados como los niños que además de poseer un alto C.I., tenían, desde muy pequeños, un gran interés por los orígenes y el destino, siendo ello un síntoma destacado de agudeza intelectual:

¿quién hizo el mundo?, ¿de dónde venimos?, ¿dónde iremos tras la muerte?, ¿por qué venimos al mundo? A mayor cociente intelectual antes desarrolla el niño una acuciante respuesta del universo. Estas observaciones las refieren con frecuencia los padres en la plática cotidiana. Se puede decir, por tanto, que el niño superdotado no sólo piensa de forma diferente a otros niños, sino que, además, siente de forma diferente. Esto lo deben tener en cuenta los padres, profesores y psicólogos.

Menciona también Sánchez (2003: 20) Las diferencias del niño superdotado en comportamientos y aptitudes cognitivas. Durante los primeros años de su vida, son muy activos, demostrando un gran interés por todo lo que les rodea. Los padres, en el 80% de los casos evaluados, han confirmado que duermen muy poco en comparación con otros niños. Esto no debe confundirse con el síndrome del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), pues una de las características que ellos poseen es una gran atención o selección de los estímulos, fundamental para el aprendizaje.

Suelen hablar muy tempranamente, con excepción de algunos casos conocidos en la historia: Einstein, Edison. No obstante, aún en estas excepciones, tenían una magnífica comprensión lingüística. Sabemos que un rasgo que caracteriza a muchos superdotados es un perfeccionismo extremo que les lleva a no emprender una actividad hasta que no estén seguros de poder realizarla excepcionalmente bien. Acosan a preguntas. Tienen una excelente memoria y atención. Leen con precocidad, en muchos casos sin que se les enseñe con ningún método, tan sólo con lo que recuerdan y preguntan. Poseen un pensamiento rápido.

Adaptación social. Si algunos autores conciben la inteligencia como la capacidad de adaptación al medio, no cabe duda alguna en pensar que los más inteligentes deberán tener mejor capacidad de adaptación al medio físico y social. Estos niños son maduros, independientes, flexibles en sus juicios y líderes sociales. Esto, según parece, es así hasta cierto grado de inteligencia; cuando la inteligencia es

muy elevada (C.I.=170 o superior) puede ocurrir el efecto contrario, esto es, un desajuste social como consecuencia del desfase tan enorme entre la edad cronológica y la edad mental, y porque, en algunos casos, la familia, la escuela y la sociedad no tiene los suficientes conocimientos para atenderlos debidamente.

Resumiendo las características que se han observado en los niños superdotados podemos decir las siguientes:

- Capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información.
- Capacidad de recordar una idea y otra al mismo tiempo.
- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad de comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento.
- Capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.
- Intensa curiosidad intelectual.
- Fascinación por las palabras y las ideas.
- Perfeccionismo.
- Necesidad de exactitud.
- Aprendizaje con grandes saltos intuitivos.
- Intensa necesidad de estímulos intelectuales.
- Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.
- Preocupaciones morales y existenciales precoces.
- Tendencia a la introversión.

CAPITULO 2. APTITUDES SOBRESALIENTES.

2.1. Modelo Educativo Institucional.

Qué son las Aptitudes Sobresalientes.

Aptitudes

“Por aptitudes entendemos las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana. Se considera que son naturales, no por haber sido heredadas –aunque, en parte puedan serlo– sino porque se encuentran presentes en los alumnos con aptitudes sobresalientes, a pesar de que éstas no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella.” (SEP. 2010. Pág. 53)

“Cuando se observa a los alumnos es evidente que algunos presentan cierta(s) aptitud(es) sobresaliente(s) a diferencia de sus compañeros. Algunos son hábiles en la resolución de juegos matemáticos; otros, destacan en actividades que tienen que ver con el uso del lenguaje; otros más, demuestran ser hábiles en la solución de conflictos entre sus compañeros. A pesar de que estos alumnos no hayan sido formados más allá de los contenidos revisados en su escuela, algunos de ellos muestran facilidad y disposición para realizar ciertas actividades.

Por otra parte, las aptitudes tienen un carácter dinámico, de modo que en un contexto facilitador pueden desarrollarse o, por el contrario, inhibirse, si no se cuenta con las condiciones adecuadas. En algunas ocasiones, suele suceder que las aptitudes no se hallen manifiestas en los momentos iniciales del curso escolar, ya que pueden revelarse u ocultarse en distintos momentos y situaciones”. (SEP 2006.Pág.50)

Alumno con Aptitudes Sobresalientes.

Actualmente en nuestro país la siguiente definición es la que se maneja de manera oficial por la secretaria de educación pública.

“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 acción motriz. Estos alumnos, 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, 2006. p.59)

Campos de manifestación de las aptitudes sobresalientes.

El campo científico-tecnológico es un ámbito muy amplio en el que se incluyen las áreas lógico-matemáticas: física, química, biología y geografía, entre otras. Es importante considerar que estas áreas de dominio pueden ser complejas o simples, según el número de habilidades o aptitudes comprometidas en su manifestación. Por ejemplo, la biología, al ser un área compleja, requerirá de la combinación de las siguientes aptitudes: aptitud verbal más aptitud lógico-matemática más aptitud creativa. (SEP, 2006: 61)

El campo humanístico-social contempla las áreas de las ciencias sociales, educación cívica y ética, entre otras, y se refiere a aspectos como el estudio de la cultura (ideales, valores, religión, creencias, tradiciones), los acontecimientos y problemas sociales. Esta capacidad comprende la inteligencia interpersonal, que se refiere a la capacidad para discernir y responder a sentimientos y motivaciones de otros; y la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad que nos permite

formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizarlo para desenvolvemos de manera eficiente en la vida. Se fundamenta en tres capacidades: capacidad de percibir las propias emociones, capacidad de controlarlas y capacidad de motivarse a sí mismo. (SEP. 2006: 61)

Dentro del campo artístico se incluyen la expresión (posibilidad de manifestar de forma personal las experiencias, lo que uno piensa y siente) y apreciación (relacionada con el desarrollo de la mirada y de la escucha, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad) de las siguientes áreas: musical, corporal y danza, plástica (dibujo, pintura, escultura, grabado) y teatro. Se refiere a la manifestación del gusto, la sensibilidad, el disfrute, la habilidad, la destreza y/o facilidad en la expresión de los lenguajes mencionados. (SEP. 2006: 62)

El campo de acción motriz comprende expresiones de la actividad física como los juegos motores, las actividades físicas y los deportes educativos, las cuales tienen que ver tanto con la estimulación y mejora de aptitudes cognoscitivas, motrices y físicas, como con la adquisición y desarrollo de actitudes adecuadas en los ámbitos afectivo y social. (SEP. 2006: 62)

Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.

Aptitud Sobresaliente: Intelectual

Castelló (2004: 251-256) define la aptitud intelectual como la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Por lo general, estos alumnos pueden dar fácilmente soluciones adecuadas a las pruebas de inteligencia, que constituyen una de las formas más efectivas para su identificación.

Esta aptitud puede expresarse en forma de aptitud académica, ya que los alumnos con talento intelectual tienen alto potencial de aprendizaje, especialmente en áreas de su interés; aunque no se descarta la posibilidad de que puedan tener un rendimiento por debajo de sus posibilidades debido a la influencia de otros factores, por ejemplo, la carencia de un ambiente escolar estimulante y adecuado.

La aptitud académica es compleja ya que se combinan elevados recursos principalmente de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria, mismos que permiten el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para tener éxito en la adquisición de contenidos escolares. Todo material que tenga lógica interna puede ser aprendido por los alumnos con esta aptitud intelectual.

Algunas de las aptitudes de este tipo que más estudios han generado son dos: la aptitud verbal y la aptitud matemática.

A) La aptitud verbal se manifiesta por la habilidad en la representación y manipulación de material lógico y verbal. Se refleja en la habilidad para comunicarse efectivamente a través de las palabras.

Estos alumnos tienen una buena capacidad de comprensión general, a menudo con buenos resultados escolares; sin embargo, pueden requerir de mayor esfuerzo cuando se trata de trabajar con información en la que predomina otro tipo de representaciones, ya sea de tipo matemático o espacial-figurativo.

B) La aptitud matemática se caracteriza por la habilidad en el manejo de recursos para la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas; generalmente aparece vinculada con la aptitud lógica. Esta configuración intelectual manifiesta la tendencia a representar cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no. Estos alumnos obtienen buenos resultados en las áreas escolares en las que se ponen en juego sus aptitudes matemáticas ya

que sus capacidades les auxilian en la comprensión lógica de diversos materiales escolares; sin embargo, pudieran tener bajo rendimiento en algunas materias escolares, principalmente por la falta de interés en contenidos no relacionados con las matemáticas”.

Aptitud Sobresaliente: Creativa.

Gadner y Laskin (1989: 17,65) La aptitud creativa es la capacidad para producir un gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, lo que se concreta en la generación de productos originales y novedosos como respuesta apropiada a las situaciones y problemas planteados por el medio.

Actualmente se reconoce que la creatividad es el resultado de una combinación de recursos intelectuales y características de personalidad. Entre los primeros se encuentran un estilo de pensamiento divergente, que propicia respuestas fuera de lo común o esperado; así, por ejemplo, los alumnos creativos son capaces de encontrar una serie de usos poco convencionales para un objeto. Entre las características de personalidad se habla de sujetos independientes, intrépidos, con sentido del humor y que toleran bien la ambigüedad; esta capacidad de tolerancia les permite funcionar bien en situaciones ambiguas, poco estructuradas, sobrellevando dichas situaciones hasta alcanzar las metas esperadas.

Entre los procesos cognoscitivos implicados en la creatividad se destacan los siguientes: fluidez, flexibilidad y originalidad.

La fluidez se refiere a la cantidad de información, ideas o productos generados a partir de una situación o problemática planteada; por ejemplo, en un grupo escolar, al hacer una pregunta, habrá alumnos que se limiten a contestar lo necesario; sin embargo, otros darán más de una respuesta al cuestionamiento. Lo importante, entonces, es reconocer e identificar que un alumno con aptitudes sobresalientes

creativas puede dar un número amplio de respuestas, ideas o soluciones alternativas ante diversas situaciones que se le presenten.

La flexibilidad indica la variedad de respuestas que pueden ofrecerse ante determinado hecho o situación; por ejemplo, al abordar un problema, el alumno creativo tiene la posibilidad de observarlo desde diferentes puntos de vista, lo que propiciará el desarrollo de distintos procedimientos para su solución.

La originalidad se refiere al tipo de ideas que pueden expresarse en diferentes momentos, situaciones, tareas o temas de que se trate. La característica principal de la originalidad se refiere al tipo de respuestas únicas y poco comunes. Por ejemplo, ante la solicitud de realizar una cierta actividad o problema, la mayoría dará respuestas convergentes (usuales y esperadas) para cumplir la demanda; sin embargo, habrá quien produzca una serie de ideas poco comunes, diferentes al grupo de referencia, involucrando una serie de elementos que el grupo en general no considera necesarios ni importantes, pero que para el alumno creativo sí lo son.

Los alumnos con aptitud creativa no destacan necesariamente en otras áreas; de acuerdo con la Teoría del Umbral de Renzulli (1978), requieren de una dosis de inteligencia promedio para ejercer sus aptitudes creativas. Estos alumnos, en ocasiones, pueden presentar bajo rendimiento escolar, ya que suelen comprender y procesar la información de manera distinta a la que se les plantea en el contexto escolar. Muchas veces sus respuestas son distintas a las que el profesor lógicamente esperaría y un profesor que no está bien orientado podría suponer que se trata de respuestas provocativas o mal intencionadas; por ello, es fundamental que los maestros reciban la orientación necesaria para trabajar con estos alumnos.

El talento creativo puede reflejarse en diversas áreas tanto artístico-creativas como intelectuales. Considerando lo anterior, podemos tener excelentes ejemplos de

talento creativo en la música, en la pintura, en la literatura, etcétera. Sin embargo, una aptitud creativa aunada a una dosis alta de talento intelectual puede derivar en creatividad de carácter científico-tecnológico, propia de investigadores pertinentes y productivos, altamente demandados por nuestra sociedad. Por último, se subraya que la expresión de talento creativo sólo es posible dadas las condiciones necesarias de una preparación oportuna y adecuada y en el marco de un contexto facilitador.

Aptitud Sobresaliente: Socioafectiva.

De acuerdo a Gardner (1989: 286, 325) La aptitud socioafectiva es la habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, a partir del manejo y la comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Son alumnos que destacan por su habilidad para convivir con los demás, sean compañeros o adultos.

Sus recursos generalmente se encuentran unidos a excelentes capacidades de comunicación y adaptación social. Es posible que el resto de sus capacidades intelectuales sean de nivel promedio, ya que la capacidad intelectual por sí misma no es un factor determinante para destacar en lo social.

Una de las formas especiales de manifestación de las aptitudes socio afectivas es la capacidad comunicativa, patente por el tacto social y la empatía en el manejo de las relaciones con otros. Son alumnos que saben escuchar y responder apropiadamente a las necesidades de los demás, sean sus iguales o no. Son simpáticos, joviales, controlan sus emociones y tienen facilidad para hacer amigos y conservarlos.

El liderazgo es otra de las principales manifestaciones de conducta social originada en la inteligencia de tipo social, y aunque se reconoce que tiene un

componente situacional –pudiendo darse el caso de que los líderes emerjan o no, en distintos ambientes–, no se descarta el valor de las características humanas en este fenómeno. En los líderes se reconoce a los individuos a quienes los demás respetan y siguen. Un líder, según Gardner (1978) citado en la propuesta de intervención de alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006: 62), sólo tendrá oportunidades de alcanzar éxito si puede persuadir a otros con su comunicación, si comprende las necesidades de otros y puede encauzar su propia energía o la de los demás en la construcción de una idea o proyecto, e influir directa o indirectamente en el logro de metas.

Los componentes intelectuales de la aptitud sobresaliente socioafectiva están relacionados con lo que Gardner (1978, citado en SEP. 2006: 67) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, denominó como inteligencias intrapersonal e interpersonal. Desde esta teoría, la inteligencia intrapersonal se define como el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida; la inteligencia interpersonal, en cambio, sugiere el entendimiento profundo de los demás, y para lograrlo se sustenta en el desarrollo de la empatía, entendiendo a ésta como la capacidad de reconocer y comprender la situación en la que se encuentra el otro, en su justa dimensión emocional y de comportamiento.

Finalmente, es importante subrayar que las habilidades implícitas en el talento socioafectivo requieren, para su desarrollo óptimo, un espacio social adecuado que les permita a los alumnos desenvolverse e interactuar con soltura y claridad en el amplio contexto educativo, social, familiar y/o cultural.

Aptitud Sobresaliente: Artística.

La aptitud artística es la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos, a través de diferentes medios, entre ellos, la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. Es una forma de aptitud compleja, resultado de la interacción de diferentes capacidades, entre las que destacan las siguientes: razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices. (SEP. 2006: 63)

El razonamiento abstracto se comprende como un proceso intelectual de orden superior que ayuda a la codificación e interpretación de significados que serán expresados mediante algún medio artístico. No basta el dominio de técnicas y procedimientos requeridos en las manifestaciones artísticas si no se logra la comunicación de ideas, sensaciones y emociones, mediante el manejo de sus significados, que pueden ser desde los más sencillos hasta los altamente elaborados y complejos.

La Educación Artística es una oportunidad para que los alumnos se enfrenten a situaciones que los lleven a poner en práctica su creatividad. Para ello, se pretende que la escuela abra espacios de exploración y experimentación, donde se respete la expresión de los otros y se fomente el hecho de que cada uno puede expresarse, actuar y crear de una manera diferente. Igualmente, para lograr la formación de estas habilidades, el trabajo educativo debe contemplar tres ámbitos generales de actuación: la producción, la apreciación y la contextualización (SEP. 2006:45)

La producción se refiere al hacer propiamente dicho, al desarrollar el quehacer plástico, teatral y musical mediante realizaciones concretas. Mediante este hacer los alumnos adquieren, desarrollan y profundizan en las distintas habilidades relacionadas con las capacidades expresivas y comunicativas. La apreciación está relacionada con el desarrollo de una mirada y una escucha curiosa y atenta,

integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad; de esta manera, el alumno aprende a interpretar diferentes tipos de obras, otorgándoles un significado y un valor desde sus propios criterios. La contextualización implica identificar las relaciones de los diferentes modos de representar la historia, la geografía, política y la situación social de las diferentes producciones artísticas. (Zavala, 2006: 28)

Aptitud Sobresaliente: Psicomotriz

La aptitud psicomotriz se refiere a la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. La manifestación de esta aptitud implica hacer uso de habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales. Entre las habilidades físico-motrices se destacan la vigorización física, la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad, la coordinación motriz y la capacidad para mantener el control del propio cuerpo. En el aspecto intelectual se reconoce cada vez más la importancia de los procesos cognoscitivos, tales como las capacidades de planeación, supervisión, autocorrección y otras similares que regulan el cumplimiento de metas relacionadas con el juego, el deporte y la expresión corporal. Los recursos sociales enfatizan las habilidades de colaboración, interacción y juego. Estos últimos desempeñan un papel primordial, ya que intervienen en la integración social del alumno y contribuyen a la formación de habilidades y actitudes personales, tales como la habilidad para trabajar en equipo, la aceptación de las diferencias y el espíritu de colaboración.

Los recursos mencionados que se implican en la manifestación de las aptitudes psicomotrices pueden relacionarse entre sí y de manera distinta, dependiendo de la actividad en cuestión; por ejemplo, en algunos deportes como la natación es muy importante la presencia de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la coordinación motriz, mientras que en el baile, además de la destreza físico-motriz,

es necesaria una buena dosis de sensibilidad estética. Las habilidades sociales, por su parte, son determinantes para el éxito en deportes de equipo. (SEP. 2006: 66)

Por mucho tiempo, la aptitud psicomotriz fue considerada como un aspecto aparte del resto de las capacidades humanas, estableciendo una separación marcada entre lo mental y lo físico. Algunos autores sostienen que las habilidades intelectuales desempeñan un papel secundario o irrelevante en la manifestación de las aptitudes psicomotrices; otros, como Gardner (1983, citado por Zavala, 2006: 65), consideran que las aptitudes psicomotrices son en sí una forma de manifestación intelectual. Al margen de esta disyuntiva, actualmente se reconoce que las capacidades intelectuales juegan un papel muy importante en la realización y optimización de las aptitudes psicomotrices.

Estas aptitudes se diferencian básicamente de otras en que su duración es limitada, ya que muchas veces dependen de factores fisiológicos, que se ven afectados por el paso del tiempo, más que los psicológicos. Otra diferencia es que el talento en esta área se reconoce según resultados muy objetivos: victorias, mediciones cronométricas, etcétera, mientras que otros talentos, como los artísticos, suelen reconocerse muy tarde, incluso tras la muerte del artista.

El desarrollo de las habilidades físicas y motrices en los niños es uno de los aspectos que deben contemplarse en el trabajo educativo para propiciar una formación integral y armónica en cada uno de los alumnos. El punto de partida de una educación que aprecia el cuidado y desarrollo del cuerpo y que además reconoce las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños y las niñas, cumple con el principio de atención a la diversidad y orienta al maestro hacia la selección de actividades de educación física destinadas al desarrollo particular de las distintas posibilidades físicas y su perfeccionamiento. (SEP. 2011:17)

Conforme se avance en la primaria, el interés y la afición de muchos niños y niñas por los deportes o demás acciones físicas deberán estimularse de manera organizada. La práctica del deporte escolar, además de sus propios fines recreativos, permitirá identificar a los niños con aptitudes sobresalientes para que, de ser necesario, reciban una atención especializada y participen en el deporte competitivo. Al igual que el talento artístico, este tipo de talentos requieren de educación especializada que demanda una sustancial inversión de tiempo y energía. (Zavala, 2006: 35)

2.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Una de las teorías acerca de la inteligencia propone que esta no puede concebirse como una capacidad, sino como varias capacidades, partiendo del hecho de que una persona puede sobresalir en una de ellas y no en otras.

El representante más importante de estas teorías es Howard Gardner, que en 1983 cuando publica su obra “Estructuras de la Mente”, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI mediante tests psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina científico.

Para Gardner (1983) la inteligencia-como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas- es un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación. El rasgo principal del talento es su especificidad, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad. (Valle, C. L. 2011: 26)

Gardner (1983) ha sugerido siete tipos de inteligencias (La inteligencia como la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana, y la actual teoría de las inteligencias múltiples, está muy relacionada con el concepto de aptitud. Estas aptitudes son innatas, pero pueden perfeccionarse o mantenerse como potencialidades, bajo la influencia del ambiente):

1. Inteligencia lingüística (lectura, escritura, comprensión auditiva y destreza para la conversación).
2. Inteligencia matemático-lógica (cálculo, problemas).
3. Inteligencia espacio-visual (discernimiento de la orientación en el espacio).
4. Inteligencia musical.
5. Inteligencia psicomotriz.
6. Inteligencia interpersonal (comprensión de los otros).
7. Inteligencia intrapersonal (comprensión de sí mismo).

Para él, cada una de estas inteligencias es un sistema separado. El modelo de las inteligencias de Gardner (1983) ha sido tomado en muchas ocasiones para la confección de un programa educativo para superdotados. (Sánchez, 2003: 24)

2.2.1. Aptitud.

La aptitud o "facultad" (del latín aptus = capaz para), en psicología, es cualquier característica psicológica que permite pronosticar diferencias interindividuales en situaciones futuras de aprendizaje. Carácter o conjunto de condiciones que hacen a una persona especialmente idónea para una función determinada. (Diccionario de educación especial, p. 8)

Mientras que en el lenguaje común la aptitud sólo se refiere a la capacidad de una persona para realizar adecuadamente una tarea, en psicología engloba tanto a capacidades cognitivas y procesos como características emocionales y de personalidad. Hay que destacar también que la aptitud está estrechamente

relacionada con la inteligencia y con las habilidades tanto innatas como adquiridas fruto de un proceso de aprendizaje.

La aptitud significa la posesión de potencialidades, que al desarrollarse, permiten alcanzar el pleno despliegue de las capacidades. Cada persona tiene aptitudes o capacidades diferenciales para la realización de tareas, que lo convierten en un ser distinto de los demás, y más apto para ciertas actividades que otras.

La existencia de test de aptitudes permite reconocer cuáles son las fortalezas y debilidades de una persona para poder desarrollar sus aptitudes y mejorar sus puntos débiles.

Los certificados de aptitud otorgados por autoridad competente avalan que una persona tiene la capacidad requerida para el desempeño de ciertos empleos o cargos. (Valle, 2000, p: 18).

2.3. Antecedentes y situación actual de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

2.3.1. Antecedentes de las Aptitudes Sobresalientes.

Los antecedentes de las aptitudes sobresalientes se han referido desde diversos enfoques y modelos, se presentan los siguientes:

Nombres como Einstein, Darwin, Cervantes, Mozart, Watson, son algunas personas que destacaron en algún campo de la actividad humana y se situaron como punto de referencia del futuro; por ejemplo, un científico que quiera dedicarse al estudio de la genética debe partir desde los estudios de Mendel y basarse en los descubrimientos del ADN de Watson, pues ambos personajes son referentes dentro de su área.

La superdotación puede parecer un término novedoso, pero no es así. “Desde el mundo clásico, antes que existiera la Psicología científica, los hombres han reflexionado sobre el enigma de la superdotación”. Este término ha estado

presente a lo largo de la historia y dependiendo del momento se ha honrado o despreciado a los sujetos de alta capacidad. Acereda y Sastre (1998, pp.50, 51)

En la antigua Grecia y Roma el ser sobresaliente se relacionaba con tareas del Estado; se podía destacar en retórica o en estrategias de guerra. Esto se debía a un don divino que debía aceptarse como un don benevolente.

Platón designaba como “los mejores” a aquellas personas de demostrada capacidad y valía independientemente del estrato social del que procediesen; además, señalaba que para un buen orden social, era necesario que los superdotados fueran identificados y educados para dirigir a la ciudad.

Durante la Edad Media el oscurantismo no permitió un libre desarrollo de las personas con capacidades superiores e incluso se les temía, por considerarles con poderes sobrenaturales. Se consideraba anormal mostrar capacidades intelectuales superiores y era una muestra de herejía ya que una inteligencia superior equivalía a maldad trascendental que alejaba a las personas del dogma de fe.

En los siglos XVI-XVII aparecen grandes figuras como Miguel Ángel, Leonardo Da Vinci, Dante, entre otros; en esta época, las personas talentosas adquieren un papel especial en la sociedad al ser las protegidas de las familias nobles y la Iglesia para explotar su talento.

En el siglo XVI el médico y filósofo español Huarte de San Juan (1529-1588) escribió su obra “Examen de Ingenios para las ciencias” (1575). En ésta propone mejorar la sociedad por medio de una adecuada educación de los individuos a partir de sus aptitudes físicas e intelectuales.

Con la Revolución Francesa, en 1789, se hicieron cambios radicales en el sistema educativo francés. Uno de estos cambios fue proponer una educación para los niños más capaces, independientemente de la clase social a la que pertenecieran; acentuando la importancia de desarrollar el talento tanto en beneficio del individuo como de la patria

En 1869 Francis Galton publicó “Heredity Genius”, un estudio donde analizó la influencia genética y social de personas con alta reputación profesional de la época. Galton recolectó datos biográficos y antecedentes familiares de los sujetos.

Aunque Galton no aportó datos objetivos puede considerarse el primer estudio de tipo científico (Genovard y Castelló, 1990) y sirvió para contradecir “científicamente” las ideas de la época con respecto a considerar al genio como enfermizo y de constitución física pobre (Curso Aptitudes Sobresalientes, SEP. 2012, p.7).

En 1904 Alfred Binet fue contratado por Joseph Chaumie, Ministro de Educación Francés quien buscaba una forma de medir la habilidad potencial del niño con el fin de reconocer a los niños que no deberían de beneficiarse de la educación pública. De esta manera en 1905, Binet y su compañero Saint Simon elaboraron una escala de tests de dificultad progresiva para medir el desarrollo de la inteligencia en los niños. Esta escala permitiría clasificar a los alumnos en el interior de las aulas. Los resultados que se obtenía en la escala separaban a los alumnos en dos grupos: los “educables”, quienes eran los que ingresaban a la escuela pública, y un segundo grupo formado por los deficientes mentales o sensoriales, quienes quedaban fuera de la escuela.

Terman (1925) utilizó a una población de 1500 escolares de entre 12 y 14 años del estado de California pertenecientes a una clase social media y alta de zona urbana. Los alumnos eran elegidos por sus profesores (3 alumnos por cada clase); después se les administraba el test Stanford-Binet y eran elegidos para participar en la investigación aquellos alumnos que tuvieran un CI de 130 o superior.

El objetivo de la investigación de Terman era analizar las características de los chicos con alto C.I., la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de la inteligencia, fundamentalmente.

Los resultados de este estudio longitudinal se publicaron en “Genetic Studies of Genius” (1925) una obra de cinco volúmenes que recogía los datos de varios años de investigación. Este importante estudio ha recibido numerosas críticas por su

concepto monolítico de la inteligencia, porque solamente midió talento académico, no incluyó la creatividad y desde un inicio trabajó con un grupo homogéneo de élite. Sin embargo, es necesario mencionarlo porque fue un estudio pionero a partir del cual aumentaron los estudios y la investigación de los superdotados. Por otra parte, mostró que la superdotación no es sólo herencia sino que requiere la interacción con el ambiente.

Otra investigación a señalar es la de Leta Stetter Hollingworth contemporánea de Terman quien publicó en 1942 "Above 180 IQ". En este libro mostró los resultados obtenidos durante un estudio que realizó a doce niños en Nueva York que tenían un CI superior a 180 en la prueba de Stanford Binet. Los resultados de esta investigación demostraron que los sujetos tenían historias muy diferentes, y lo que distinguía a los que tenían éxito de los que fracasaban, era una detección temprana y la disposición de los padres y/o el personal escolar para actuar en consecuencia. (Valle, 2011: p.16)

En 1958, cuando los rusos colocaron en órbita al Sputnik I, Estados Unidos cambió totalmente la mentalidad educativa. Estados Unidos se consideró a sí misma una nación en riesgo al darse cuenta que la URSS explotaba mejor sus recursos humanos. Para cambiar esta situación, se desarrolló un currículo especial en ciencias y matemáticas. Además, se adoptaron medidas en favor del niño intelectualmente capaz de una manera sin precedentes, y se le demandó a la escuela el proveer a la nación de estudiantes sobresalientes, principalmente en habilidades científicas y matemáticas, de tal forma que los Estados Unidos pudieran compensar el retraso científico con respecto a la Unión Soviética.

En 1972 Sidney Marland, Ministro de educación de Estados Unidos, publicó el informe "Education of the Gifted and Talented", que fue solicitado por el Congreso y permitió que se estableciera la primera definición federal de educación para niños superdotados y talentosos. (Jiménez, 2000. p. 35).

Al mismo tiempo, en diversos países se crearon leyes educativas para favorecer la atención a los alumnos superdotados y se formaron instituciones y sociedades

dedicadas a la investigación y al desarrollo de programas para este tipo de alumnos. Entre ellos México, que en la década de los ochenta inicia con investigaciones sobre individuos que manifiestan un nivel medio alto de inteligencia o que tienen habilidades, talentos o facultades extraordinarios.

En 1986 inicia la implementación del Modelo de Atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) que inicialmente se realizaba con niños de tercer grado a sexto grado de primaria, y en 1991 se extiende al nivel preescolar.(SEP. 2006: 53)

El programa estaba basado en el Modelo Trídico de Renzulli (1978, citado por Lou y López, 2000: 306), que conceptualiza 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 compromiso con la tarea.

En 1991, el Modelo CAS es enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor (1989), 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.(SEP.2006: 32)

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como una de las metas la elaboración de un modelo de atención de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes y en respuesta a ésta se implementó el proyecto de investigación e innovación “Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes” durante el ciclo escolar 2002-2003. El propósito de esta fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemplara las características de los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

El proyecto de investigación organizó el trabajo a partir de la realización de las siguientes fases:

1) Diagnóstico (ciclo escolar 2003.2004): Su propósito fue identificar el nivel de la atención que recibían los alumnos con aptitudes sobresalientes.

2) Diseño de la Propuesta de Intervención Educativa (2003-2005): “Construcción de lineamientos generales para la operación de los servicios de educación especial que atienden a los alumnos con aptitudes sobresalientes”.

3) Implementación y evaluación (2004-2006): Se llevó a cabo en 60 escuelas de educación primaria de 12 entidades del país. (SEP. 2006, p. 25-29)

2.3.2. Modelos teóricos de las Aptitudes Sobresalientes.

Modelo orientado al rendimiento de Renzulli.

El modelo que plantea Renzulli (1978) “se orienta al rendimiento, por lo tanto como se describe a continuación, viene a romper los paradigmas existentes hasta ese momento en la época, ya que con su **Modelo de los Tres Anillos**, promovió la idea de eliminar el uso exclusivo de los tests de inteligencia como principal criterio para la identificación de niños superdotados y talentosos. Esta propuesta significó un desafío para las tendencias dominantes en el campo de la época, cuando estos conceptos se hallaban ligados, exclusivamente, al enfoque psicométrico”, sin embargo Renzulli fue quien desde sus investigaciones de medición de CI de un niño superdotado se consideraba a partir de 130.

En los parámetros internacionales se considera actualmente este rango de medición para determinar Aptitudes Sobresalientes.

Según el autor, la superdotación comprende tres características personales: habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. Estas cualidades están presentes en individuos que han manifestado alta proyección social a través de la solución original de problemas.

Se debe subrayar que el autor, más que definir al sujeto superdotado, mostró las condiciones para generar comportamientos superdotados. Este mismo sostiene que la superdotación se afirma en función del producto a que da lugar, más que tratarse de una cualidad personal. (1992. Alonso, J. A y Benito, Y. Pág. 29)

Modelo cognitivo de Robert Sternberg.

Este tipo de modelos intenta describir cualitativamente los procesos de la elaboración de la información, a partir de esta perspectiva, no interesa tanto el resultado como el camino para conseguirlo.

Castanedo (C. 1997, p. 20) Hace referencia al modelo cognitivo de Robert Sternberg (1985) que se enmarca en una teoría de la inteligencia considerada como básica para comprender la superdotación: la Teoría Triárquica de la Inteligencia. Esta teoría parte de la idea de que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de esta forma, intenta enlazar cognición y contexto.

“La Teoría Triárquica (Sternberg, 1985) de la Inteligencia explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados: **la subteoría componencial**, expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo; **la subteoría experiencial**, que atiende la relación entre la inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales que van desde los muy novedosos hasta los muy familiares, lo que permite poner en relación la inteligencia con el mundo interno y externo; y **la subteoría contextual**, que explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo. Se denomina triárquica porque utiliza las tres subteorías para explicar la conducta inteligente estableciendo, desde la globalidad de la teoría, una estructura jerárquica caracterizada por la división en las subteorías indicadas, mismas que a su vez se organizan en grupos sucesivamente menores pero que guardan estrechas

conexiones unos con otros. (Vértiz, E. 1996. Resumen: Teoría Triárquica de Sternberg. Págs. 1,2)

Resumiendo, la teoría de la inteligencia de Sternberg (1985) permite comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes, corroborando a su vez la complejidad de las diversas manifestaciones de la inteligencia, las que él señaló como inteligencia analítica, creativa y práctica, según destaquen unos u otros tipos de componentes intelectuales.

Modelo psicosocial de la superdotación de Tannebaum

Los exponentes de este modelo, sustentan que la superdotación depende de la interacción sociocultural y de cómo el contexto puede condicionar las necesidades y el resultado de un comportamiento, así como determinar el valor para ser considerados como talentos especiales.

Tannebaum (1987, citado por Lou y López, 2000: 306) toma en cuenta cinco factores esenciales en la determinación y definición de la superdotación. Su definición también es conocida como definición estrella. De modo muy peculiar, hace corresponder a su modelo factores estáticos y factores dinámicos. Los factores estáticos denotan el estatus individual generalmente relacionado con un grupo normativo u otro criterio externo. Los factores dinámicos, por su parte, se refieren a los procesos del funcionamiento humano y de los contextos situacionales en los que se manifiesta la conducta individual.

Los cinco factores propuestos por dicho autor en su modelo psicosocial de Filigrana son:

1. Capacidad Intelectual: Se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto. Implica la capacidad de resolución de problemas, así como su razonamiento y forma de enfrentar las nuevas situaciones.

2. Capacidades Especiales: Se refiere a las capacidades, habilidades o aptitudes específicas que poseen algunos niños en distintas áreas. Desde el punto de vista estático, se admite que algunas aptitudes o capacidades estarán más completamente desarrolladas que otras, especialmente en individuos superdotados.

3. Factores no intelectuales: Este factor se refiere a variables personales tales como: compromiso con la tarea, necesidad de logro, autoconcepto, fortaleza del ego y otros similares que intervienen en la realización superdotada.

4. Factores ambientales: Son factores del contexto social que en su situación ideal nutren y maduran las habilidades de la superdotación. Entre estos factores se destacan la familia, la escuela, la comunidad y la cultura; todos ellos, diferentes para cada sujeto particular.

5. Factores fortuitos: Se refieren a la suerte y oportunidades que tienen las personas de desarrollar sus capacidades y lograr éxito en sus empresas.

Los 5 factores constituyen un requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno de ellos es suficiente por sí solo para superar la carencia o inadecuación de los otros. Desde esta perspectiva, las categorías son denominadores comunes que siempre están representadas de algún modo con la superdotación, no importa cómo se manifiesten.

En conclusión el modelo psicosocial destaca la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sujetos sobresalientes, así mismo es un fundamento de la propuesta laboral que se desarrolla en la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Ubicación de la práctica profesional.

Las actividades que se reportaron y a las cuales se refiere en este trabajo, son del área de psicología de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER No. 8) la cual se ubica en la escuela primaria “Emiliano Zapata” calle Emiliano Zapata número 585 en la colonia Emiliano Zapata, en la cabecera municipal de Xonacatlán, México, que pertenece a la supervisión de Educación Especial E 019 de Oztolotepec, abarcando a los municipios de Oztolotepec, Xonacatlán y Temoaya. Dicho municipio se encuentra delimitado al norte y noreste por los municipios de Oztolotepec y Temoaya, al sur por el municipio de Toluca y al sureste por el municipio de Lerma.

La escuela primaria Emiliano Zapata, sede de la USAER No. 8, es una institución que labora solo en turno matutino, se ubica al norte de la cabecera municipal de Xonacatlán, sobre la avenida principal de la Col. Emiliano Zapata, entre las calles norte y poniente 4, norte y poniente 5. Para mayor referencia junto a la capilla de la comunidad.



Vista satelital de la ubicación de la Escuela primaria “Emiliano Zapata”



Fachada de la Primaria Emiliano Zapata (Imagen de satélite)

3.1.1 Antecedentes Históricos.

En la década de los ochentas, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Denominándose de carácter indispensable a Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial, que funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios: Eran los centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A. Atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Por ello con la finalidad de acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían. La reorganización de los servicios de educación especial se realizó del modo siguiente:

Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de

educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.

Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulsó también la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción, en 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien:

“En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP. DEE 1994: pág. 17-34)

En el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 (PRONAE) Se establece que habrá de normar los procesos de integración educativa de todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan necesidades

educativas especiales; y establecer lineamientos para la atención de aquellos con aptitudes sobresalientes. (SEP. DEE 1994: pág. 17-34)

La USAER No. 8, fue registrada en el ciclo escolar 1996-1997 con sede originalmente en la escuela Primaria José María Morelos y Pavón, del Barrio de San Antonio, del municipio de Xonacatlán, y adscrita a 5 escuelas primarias ente los municipios de Xonacatlán, Oztolotepec y Temoaya. Todas en el turno matutino.

Posteriormente, en el ciclo escolar 2007-2008, la USAER desplaza su sede a la Esc. Prim. Emiliano Zapata de Xonacatlán, dejando de atender la anterior escuela.

3.1.2. Descripción del sistema general que brinda la organización.

¿Qué son las USAER?

Desde el punto de vista institucional las USAER son consideradas como:

“Una instancia técnico operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales .Dichos poyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generen en los contextos” (SEP.2006).

Su razón de ser y su deber se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumna y alumnos a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquellos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (SEP. 2011)

Se hace necesario puntualizar que la conceptualización anterior es la más actualizada, ya que ha habido una evolución de la operatividad de las USAER que fue de la integración al enfoque actual de inclusión.

Partiendo de esta aclaración, se denomina a la USAER como un equipo de apoyo interdisciplinario conformado por especialistas (Se llaman especialistas, ya que cumplen con el perfil académico en el área específica que desarrollan)

Los servicios de apoyo, específicamente las USAER: Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, la asesoría y acompañamiento con la escuelas que apoya, principalmente la eliminación o minimización de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

La finalidad del servicio es que la escuela de educación básica, adquiera los elementos técnico-pedagógicos suficientes para minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación y dar respuesta de manera autónoma a la población en riesgo, principalmente aquellos asociados a discapacidad, condición o aptitudes sobresalientes; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal. (SEP. 2006: 28-35)

3.1.2.1. Organización y Estructura Orgánica.

Los apoyos que ofrece este servicio están dirigidos a “responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, prioritariamente las que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan

barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de inclusión educativa” (SEP, 2006: 36)

Por ello, el personal de este servicio colabora y apoya en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Para cumplir con lo anterior

“la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; en la medida de lo posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas” (SEP. 2006: 38)

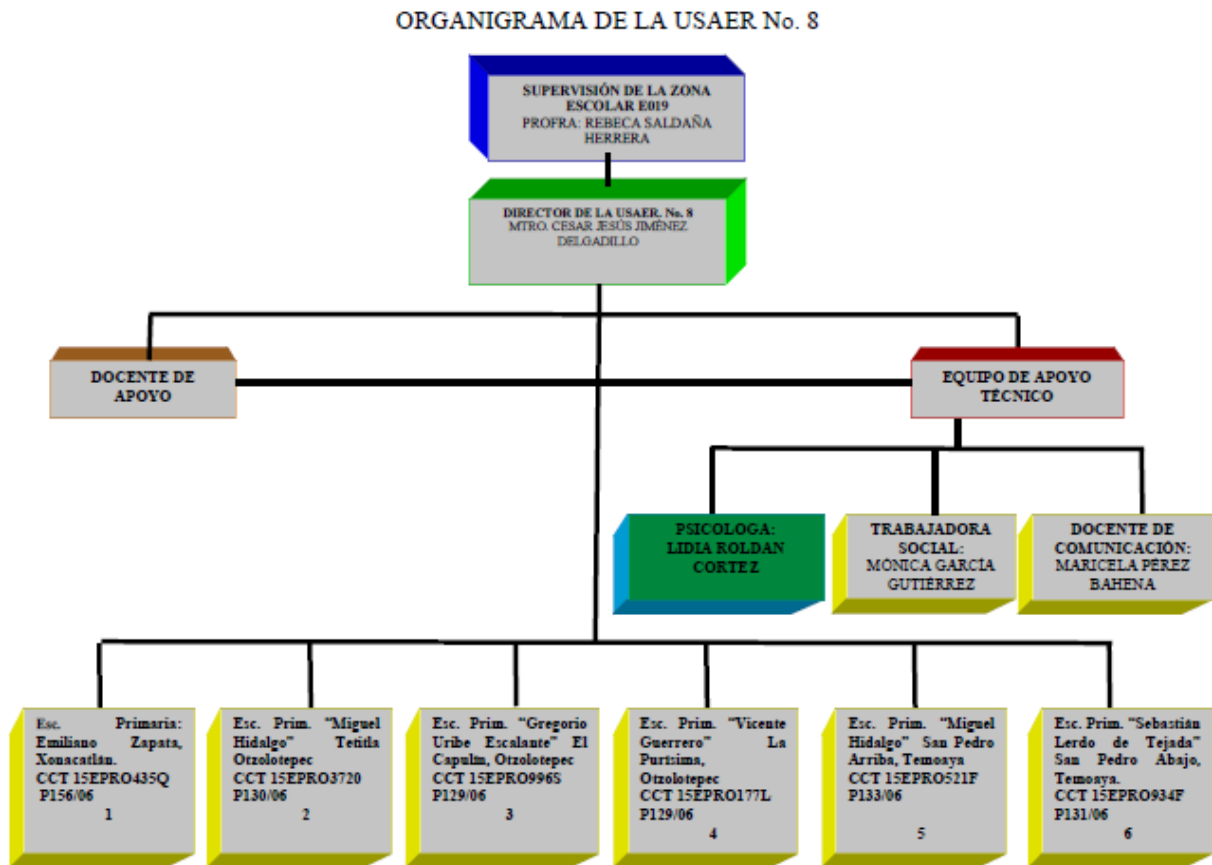
En cada entidad federativa, los servicios de apoyo cuentan con una estructura orgánica (manual de operación) donde los cargos y las relaciones que se establecen entre los profesionales que integran el servicio están claramente delimitados y ocupan un lugar específico dentro de la estructura de la educación especial.

Los servicios de apoyo dependen técnica, pedagógica y administrativamente de Educación Especial; sin embargo, su campo de acción y operación es la escuela de educación regular.

Cuando en la entidad federativa existe la figura de supervisor de educación especial, el servicio de apoyo depende de manera directa de ésta.

El supervisor, el director y los maestros de apoyo de este servicio mantienen una relación estrecha con su homólogo de los diferentes niveles y modalidades educativas de educación regular, considerando a la escuela de educación regular como el principal eje de acción.

De la misma manera, la USAER No. 8 tiene una estructura derivada de la conformación general de los servicios de educación especial, como se muestra a continuación.



Organigrama de elaboración propia.

El espacio enmarcado de verde corresponde al lugar que en la estructura orgánica interna de la USAER ocupa el psicólogo.

La USAER No. 8 depende directamente de la supervisión de educación especial E019. Su estructura es completa, cuenta con un directivo, 9 docentes de apoyo (ubicados en las 6 escuelas primarias que reciben apoyo de la Unidad) un equipo de apoyo técnico conformado por: una psicóloga, una docente de comunicación y una trabajadora social.

Directorio de escuelas que atiende la USAER No. 8.

USAER No. 8 CCT 15FUA0560S

No. de Escuela	Nombre de la Escuela	No. de Grupos de cada escuela	No. de alumnos que reciben atención de la USAER.	Dirección, calle, colonia, CP. Tel.	Zona Escolar
1	Emiliano Zapata 15EPR0435Q	17	36	Emiliano Zapata No. 584. Col. Emiliano Zapata, Xonacatlán México	P156/06
2	Miguel Hidalgo 15EPRO32O	18	14	16 de Septiembre s/n Santa María Tetitla, Oztolotepec México	P130/06
3	Gregorio Uribe Escalante 15EPRO996S	12	7	Priv. Ave. Insurgentes s/n Barrio El Capulín , Oztolotepec México	P129/06
4	Vicente Guerrero 15EPRO177L	10	7	Vicente Guerrero s/n La Purísima, Oztolotepec.	P129/06
5	Miguel Hidalgo 15EPRO52F	29	23	Constitución No. 2 San Pedro Arriba, Temoaya México.	P133/06
6	Sebastián Lerdo de Tejada CCT	17	11	Sebastián Lerdo de Tejada s/n. San Pedro Abajo.	P131/06

	15EPRO934F				
--	------------	--	--	--	--

Tabla de creación personal, representa las escuelas a las que está adscrita la USAER No. 8

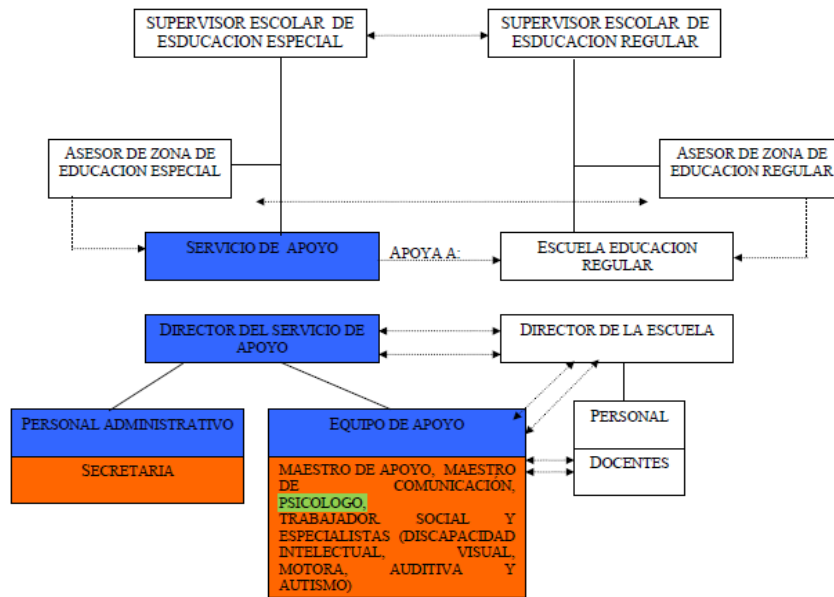
3.1.2.2. Ámbito de operación y organización interna.

Los servicios de apoyo brindan atención prioritariamente a aquellas escuelas donde se encuentra un mayor número de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, por ello, se ubican dentro de las escuelas de educación inicial y básica regular. Es importante la movilidad del personal del servicio de apoyo en las escuelas de un ciclo escolar a otro, sin que cambie su adscripción, que es, justamente, el servicio de apoyo.

El servicio de apoyo es flexible en su organización y operación, adaptándose a la demanda real de las escuelas; sin embargo, es necesario considerar que cada equipo, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, ya que el maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población que presenta necesidades educativas especiales en cada una de ellas. El ámbito de operación de los especialistas es mayor porque se enfoca a los apoyos específicos de alumnos con discapacidad, sus maestros y familias. Con ello, se establece que las escuelas tengan visitas de seguimiento frecuentes; que los maestros, las familias y los alumnos reciban constantemente los apoyos que necesitan, permitiendo un seguimiento y una evaluación continua y pertinente. (SEP. 2006: 39-42).

De esta manera, la comunicación que se realiza en orden jerárquico entre los actores de la inclusión educativa, se describe en el siguiente diagrama

DIAGRAMA DE FLUJO DE COMUNICACIÓN



Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, México DF. 2006

La parte resaltada indica con quienes se relaciona del psicólogo en la estructura de la educación básica.

Por lo tanto al estar la USAER No. 8 adscrita a las escuelas regulares, sitúa su razón de ser y quehacer “a través de la intervención que articula un conjunto de estrategias fundamentadas en la educación inclusiva, en la articulación de la educación básica y en el modelo de gestión educativa estratégica, así como orientadas por los enfoques del modelo Social de la Discapacidad, el Paradigma Ecológico y la Escuela como una Totalidad, para brindar un proceso de atención educativo con calidad e impactar significativamente en la mejora de los resultados de aprendizaje con énfasis en los alumnos y alumna con discapacidad, en los que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes así como en aquellos a quienes se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la Educación Básica.” (SEP. 2011: pág. 37)

La misión (su razón de ser) de la USAER No. 8 es: "Orientar, asesorar y acompañar a las 6 escuelas de educación básica que apoya la USAER No.8 en su proceso de transformación hacia escuelas inclusivas, para que sean capaces de responder, desde su organización, planeación, evaluación y respuesta educativa a toda la población en situación de riesgo de ser excluida del sistema educativo estatal, prioritariamente a los alumnos con discapacidad, condición y /o aptitudes sobresalientes, mediante la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación estableciendo estrategias que permitan eliminar o minimizarlas. Ofrecer herramientas teórico metodológicas que permitan al personal de educación básica dar una respuesta educativa adecuada, pertinente y de calidad a toda la población. En este sentido, el servicio se concebirse como un apoyo temporal a las escuelas de educación básica, durante el trayecto que implica la concreción de culturas, políticas y prácticas inclusivas" (USAER No. 8, 2013)

La visión de la USAER No. 8: Formar un equipo que brinda atención comprometida y humana a alumnos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, actualizándose continuamente y promoviendo su desarrollo profesional mediante la reflexión e intercambio de experiencias, participando activamente con el personal de la escuela regular, la familia y los miembros de la comunidad, ejecutando acciones en beneficio del servicio, eliminando o minimizando barreras para el aprendizaje y la participación, construyendo culturas, políticas y prácticas inclusivas, abriéndose a la sociedad para rendirles cuentas de su desempeño, demostrando dominio pleno de planes y programas, considerando la diversidad de los alumnos y ofreciendo oportunidades diferenciadas acordes a las diversas discapacidades. Aprovechando óptimamente las horas de trabajo, cumpliendo con sus metas, actividades y compartiendo toda una visión de futuro. (USAER No. 8, 2013)

3.1.3. Descripción del puesto que desempeña el psicólogo.

El puesto que se desempeña en la USAER No. 8, es como Psicóloga, que forma parte del equipo de apoyo técnico, cuyas funciones impactan en los contextos:

Áulico, escolar y sociofamiliar, participando activamente durante todo el proceso de atención que marcan los lineamientos de Educación especial en sus modalidades de orientación, asesoría y acompañamiento.

Proceso de atención global.

El área de psicología de las USAER se involucra en todo el proceso de atención de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP ¹³) desde la evaluación de los contextos (áulico, escolar y sociofamiliar) en colaboración con las otras áreas de atención, aplicando instrumentos específicos para ello: ficha académica y perfil grupal, estos instrumentos se llenan por los docentes de educación básica posterior a orientación y/o acompañamiento por algún integrante de la USAER, de tal forma que se pueden recuperar evidencias a través de las diferentes modalidades de atención (orientación, asesoría y acompañamiento)

Una vez que se tiene la identificación de alumnos, se realiza un análisis de la información y se diseñan estrategias para ajustar la metodología del docente de educación básica y ajustes centrados en las características de los alumnos para minimizar las BAP, si a partir de estos se logran resultados favorables se concluye en esta parte la intervención de la unidad, en caso contrario se iniciará el proceso de evaluación psicopedagógica que, para el psicólogo implica la aplicación de pruebas psicológicas para determinar las competencias cognitivo-intelectuales, así como las fortalezas y necesidades en el área socioafectiva.

En seguida se elabora un informe de área y se analiza nuevamente en reunión transdisciplinaria para integrar el informe de evaluación psicopedagógica, que contendrá los resultados de todas las evaluaciones de los especialistas.

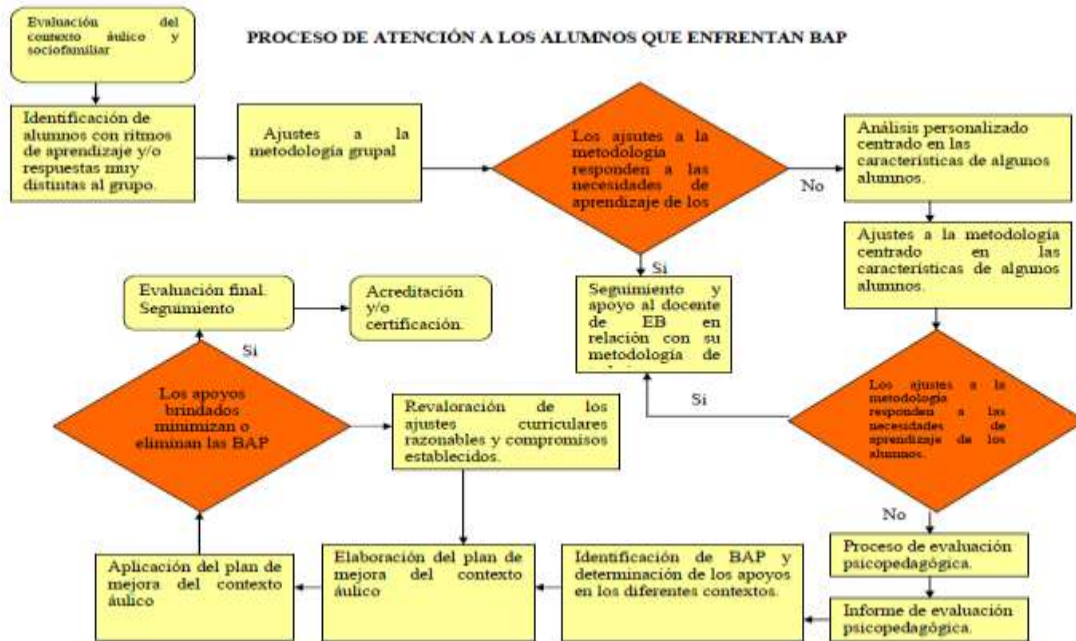
Con la información anterior se procede a identificar las BAP y diseñar las estrategias para la elaboración del plan de mejora del contexto áulico, que es un instrumento para operar los apoyos que impactaran en los diferentes contextos y

¹³ BAP: En lo sucesivo se emplearan las siglas para referirse a Barreras para el aprendizaje y la participación.

que involucra al igual la participación de todos los involucrados en la atención a los alumnos y a este mismo.

Como paso siguiente, se denomina como aplicación del plan de mejora, mismo que incluye un sistema de evaluación que lo hace flexible y susceptible de ajustes cuando no se obtengan los resultados esperados, se revaloran los ajustes razonables al currículo reorientando el plan de mejora. Pero si se logran resultados esperados, se realiza una evaluación final y se toman los criterios para la acreditación o certificación del alumno según corresponda

Para visualizar lo anterior, se muestra en el grafico los diferentes momentos que se han descrito.



Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP. 2006. P. 62.

El psicólogo interviene y participa en tres contextos: Escolar, áulico y sociofamiliar, que se pretende impacten directamente al alumno que presenta Necesidades educativas especiales que abarcan desde alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, problemas severos de conducta, discapacidad (visual, auditiva, motora e intelectual) condición (autismo, asperger y TDA/H) y alumnos con

aptitudes sobresalientes, desempeñando funciones de orientación, asesoría y acompañamiento en los tres contextos mencionados con anterioridad y que se describen a continuación¹⁴ :

1) Apoyo a los contextos escolar y áulico.

a) Participa en la elaboración de la ruta de mejora de aquellas escuelas, que según su especialidad, requieren mayor acompañamiento, desde la perspectiva administrativa.

b) Apoya a la escuela en la sensibilización a la comunidad educativa para: dar a conocer las condiciones y características de la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso ofreciendo una respuesta educativa pertinente. Como esta es una de las tareas prioritarias de las USAER, se elabora un proyecto alterno para sensibilizar e informar a la comunidad escolar (Directivos, docentes de educación básica y alumnos)

c) Realiza, en conjunto con el personal directivo y maestros de la escuela regular y las familias de los alumnos atendidos, la evaluación psicopedagógica y el informe de ésta, con el fin de conocer e identificar las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos. Específicamente el psicólogo evalúa la competencia cognitivo-intelectual, socioafectiva y habilidades adaptativas en aquellos alumnos que se considere necesario.

d) Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior, para la identificación de las barreras en el contexto áulico.

¹⁴ Se enuncia a toda la población del alumnado que se atiende, solo como referencia, ya que la labor del psicólogo en la USAER es sumamente extensa y diversificada.

e) Apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo el área cognitivo-intelectual, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de apoyo y los maestros de grupo.

f) Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo.

g) Convoca a padres y madres de familia o tutores para entrevistarles y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya definido en el ciclo escolar anterior.

h) Observa a los alumnos que recibieron apoyo por parte de algún servicio de educación especial durante el ciclo escolar pasado, para determinar si aún requieren de apoyo o no.

i) Observa a los alumnos con discapacidad evidente o que desde la inscripción se identificaron para determinar si requieren algún apoyo específico.

j) Realiza visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno.

K) Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados.

l) Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual (si se considera necesario) o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno, siempre dentro del marco del currículo básico.

Se considera que estos aspectos corresponden directamente al proceso de evaluación inicial y evaluación psicopedagógica de los alumnos que enfrentan BAP asociados a discapacidad, condición y/o aptitudes sobresalientes. (SEP, 2006: 46, 47).

2) Apoyo al contexto sociofamiliar.

a) Se trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias de toda la escuela para: dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes integrada; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población incluida en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente. Para ello se diseña un proyecto de información y sensibilización, en el que se consideran diversas acciones a llevarse a cabo durante el ciclo escolar, entre ellos pláticas, talleres, conferencias, etc.

b) Propicia, conjuntamente con el personal de la escuela, la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Este es uno de los puntos que se considera en el rubro de la asesoría, para la mejora de las condiciones físicas y arquitectónicas de las escuelas por ende la eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.

c) Junto con los maestros de grupo, orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que los apoyos específicos que se ofrecen en la escuela se brinden en el hogar. He aquí una de las tareas prioritarias del psicólogo en el aspecto de la asesoría, para ello se diseñan estrategias que se plasman en un plan de mejora, y que deben de interrelacionar el desarrollo de competencias cognitivas a los planes y programas de estudio vigentes de la SEP.

d) Orienta, conjuntamente con el personal de la escuela de educación regular, a las familias que requieran de un apoyo específico ante situaciones que estén obstaculizando el proceso de inclusión educativa de los alumnos que presentan

necesidades educativas especiales y enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

e) Ofrece, de manera conjunta con el personal de la escuela, información a las familias sobre los apoyos extraescolares que necesitan algunos alumnos, que benefician su proceso de integración educativa y social, específicamente a alumnos con aptitudes sobresalientes en el aspecto denominado enriquecimiento extraescolar. (SEP, 2006: 49.50)

Cabe mencionar que para efectos de esta memoria de experiencia laboral solo serán reportadas algunas de las actividades que el psicólogo realiza y orientadas específicamente a la detección inicial y evaluación psicopedagógica de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

3.2. Plan de trabajo de la Práctica Profesional.

3.2.1. Descripción de la Problemática.

En la práctica que se desarrolló, principalmente enfocada al aspecto de detección y evaluación con fines diagnósticos de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) , Necesidades Educativas Especiales y/o aptitudes sobresalientes, se interactúa con los tres contextos (áulico, escolar y sociofamiliar), por lo tanto se participa en los tres ámbitos de la evaluación de manera general, ya que el grueso de la tarea en esta etapa para el psicólogo se encaminó a la evaluación de alumnos desde el enfoque de lo cognitivo-intelectual y socioafectivo.

Tanto en la detección como en la evaluación del alumnado con aptitudes sobresalientes los instrumentos utilizados fueron diversos y en función del aspecto evaluado: inteligencia, motivación para aprender, estilo de aprendizaje, creatividad, etc. Fue de mejor manera la utilización de uno o varios instrumentos e incluso la complementariedad de la información obtenida por varios de ellos. Como ya se mencionó pueden, además, tener un carácter objetivo o subjetivo, en

función de sí están basados o no en estrategias y procedimientos normalizados y estandarizados.

Como instrumentos objetivos destacaron fundamentalmente pruebas estandarizadas dirigidas al profesorado, las familias y los alumnos, tales como escalas e inventarios de detección o dirigidas a los y las profesionales de la orientación como test de inteligencia, test de creatividad, batería de aptitudes, test de potencial de aprendizaje, etc.

Sin embargo para llegar a esta parte del proceso, se pasó antes por una etapa de acompañamiento a los docentes de educación básica para la identificación en el aula a los posibles alumnos con aptitudes sobresalientes, por medio de las actividades exploratorias, que se realizaron para la exploración en las aptitudes sobresalientes: Intelectual, creativa, psicomotriz, artística, socioafectiva y con base de los resultados observados de acuerdo a los criterios establecidos para cada una, se procedió al análisis de la información y a la nominación libre, en la que los docentes de educación básica enlistan a los posibles alumnos con AS.

Hasta este momento del proceso, una de las problemáticas que se enfrentó, fue la conceptualización e identificación de los tipos de aptitudes sobresalientes por parte de los docentes de educación básica, para ello se hizo necesario un acompañamiento continuo al docente en el aula para clarificar los elementos a observar y obtener los resultados esperados de la aplicación de actividades exploratorias.

Posterior a eso, se aplicaron los inventarios para la identificación de aptitudes sobresalientes como un segundo filtro para la detección inicial (los inventarios al igual que las actividades exploratorias se aplicaron uno para cada aptitud sobresaliente) que tienen puntos de corte para la calificación de acuerdo a lo observado en las actividades exploratorias. Una vez que se contabilizaron los puntajes y se obtuvo el criterio necesario, se procedió a determinar la evaluación psicopedagógica, que en el área de psicología abarco una evaluación psicológica

con instrumentos estandarizados y determinados por los lineamientos de la SEP 2006.

Otra de las problemáticas identificadas durante el proceso de evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes, específicamente al momento de la aplicación de instrumentos, fueron los espacios destinados para la evaluación, estos no son los apropiados, aun cuando la USAER cuenta con un aula de recursos, no tiene las condiciones necesarias, ya que se compartió el espacio con las otras áreas de atención: docente de apoyo, docente de comunicación, trabajadora social y directivo de la USAER, que también evaluaron al mismo tiempo o atendieran situaciones administrativas.

3.2.2. Objetivo de la Memoria.

Elaborar un informe para dar a conocer de las actividades que el psicólogo realiza en la USAER No.8 respecto del proceso de identificación inicial y evaluación psicopedagógica de alumnos con aptitudes sobresalientes.

3.2.3. Plan de Trabajo.

Aquí se enlistan en un orden lógico y cronológico las actividades o acciones realizadas o a realizar durante las fases de detección inicial y evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes.

Proceso de Atención de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

Al igual que en el proceso general de atención de las USAER, una vez realizada la evaluación de los contextos, se hace una pre-identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes por parte del docente de educación básica.

I. Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la fase exploratoria o detección, específicamente el área de psicología:

- a) La fase de exploratoria o de detección inicial, se dividió en dos momentos, el primero fue una etapa de información y sensibilización de la comunidad escolar. Este proceso consistió en difundir información escrita, impresa y verbal sobre la caracterización, tipos y campos de manifestación de las aptitudes sobresalientes, a través de periódicos murales, trípticos, dípticos o de manera verbal en asesoría u orientación a los docentes de educación básica. El segundo, fue propiamente la asesoría al docente de educación básica para la realización de actividades exploratorias, se partió de una evaluación diagnóstica de cada docente a sus alumnos, para hacer una pre-identificación de un candidato o candidatos en un grupo. Estas actividades exploratorias deben de reunir con diversos requisitos en función de la aptitud sobresaliente a explorar. (Más adelante se describe de manera general las características de una ficha de actividad exploratoria). (Ver Anexo 1)
- b) Una vez se aplicaron las actividades exploratorias (por el docente por sí solo o en caso necesario con asesoría y acompañamiento de la USAER y/o por los promotores de educación física y artística) se analizaron los resultados.
- c) Después de ello se le solicitó al docente de educación básica realizar un listado de los candidatos identificados en un formato llamado: Nominación libre, encontrando como problemática la falta de evidencias o productos tangibles de ciclos escolares anteriores que pudieran sustentar una probable aptitud sobresaliente. (Se considera evidencia todos aquellos elementos que sustenten que el o los alumnos pre-identificados han tenido un desempeño por arriba de la norma: Diplomas, reconocimientos, ensayos, participación en demostraciones deportivas o artísticas, etc.) (En el anexo 2, se muestra el formato de nominación libre)

d) Una vez cumplido con lo anterior, se procedió a la evaluación con los inventarios, tomando como referencia lo evaluado en las actividades exploratorias, cada inventario se muestra a manera de rúbrica y se asignaron puntajes de acuerdo al desempeño, validándose con los puntos de corte para la mínima y máxima calificación. Hasta este momento se consideró abarcada la primera parte de la detección o la llamada detección inicial. (Anexo 3. Se presentan los formatos de inventarios)

II. Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la fase de evaluación psicopedagógica, específicamente el área de psicología:

a) Para iniciar la evaluación psicopedagógica se realizó una reunión transdisciplinaria, en la que se analizaron los resultados de la detección inicial, como no se contó con evidencias (esta parte se obvió) y se determinaron los instrumentos de evaluación, así como los participantes en función de la aptitud sobresaliente pre-identificada. Se comunicó al docente de educación básica la forma de evaluación y los tiempos en que esta se llevará a cabo (En el caso de la evaluación psicológica se solicitó al docente informar a los padres de familia que consideren que el estado de salud del alumno sea óptimo, no haberse desvelado la noche anterior, desayunar de manera apropiada). Y se consideraron las dos o tres primeras horas de la mañana para la evaluación.

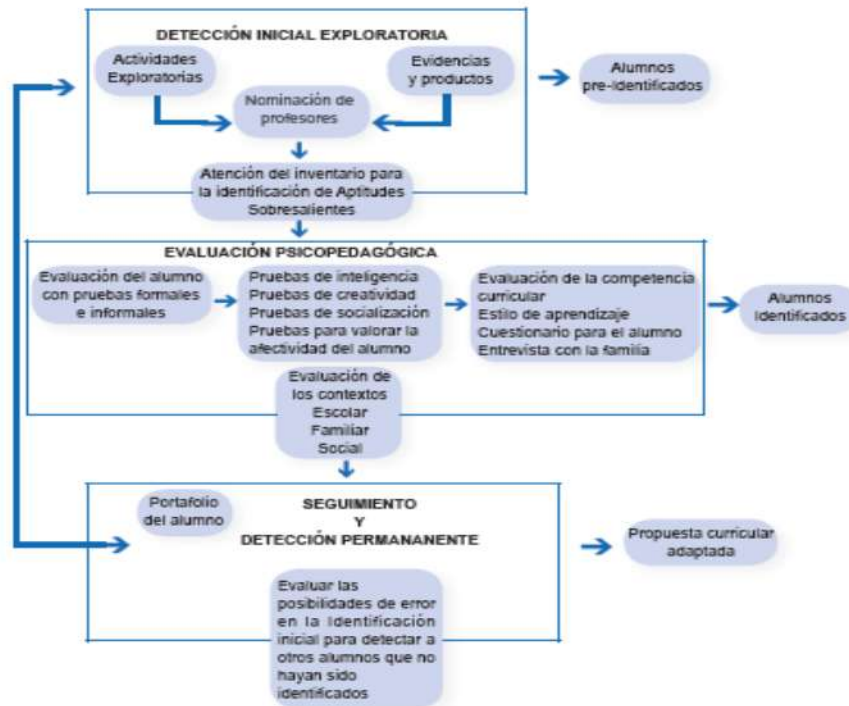
Específicamente el área de psicología tuvo a su cargo la aplicación de pruebas formales e informales, que se aplicaron según la aptitud sobresaliente a evaluar. (Esta información se puede ver en la tabla de especificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación propuestos por el sistema educativo federal: SEP.2006.)

- b) La realización de la evaluación, se asistió al salón de clases de cada uno de los alumnos pre- identificado en la hora y fecha acordada, se llevó al alumno al aula de recursos, mencionándole que asistiría al aula de la USAER para trabajar. Una vez en el salón, se inició el establecimiento del rapport para propiciar un clima de confianza que favoreciera a la aplicación de los instrumentos seleccionados. Como establecen los criterios de evaluación con instrumentos psicológicos, cada evaluación psicológica es diferente y los tiempos establecidos para la misma se apegan a los requerimientos de los instrumentos de evaluación y de la ejecución de los sujetos. (En el Anexo 4 de este trabajo se pueden observar algunas de la pruebas psicológicas aplicadas)
- c) Se elaboraron los informes de la competencia cognitivo- intelectual y socioafectiva. (Anexo 5. Aquí se observa el formato del informe de evaluación del área de psicología)
- d) Se participó en el informe de evaluación psicopedagógica de alumnos determinados con aptitudes sobresalientes. (En el Anexo 6, se encuentra el formato del informe de evaluación psicopedagógica)

Hasta aquí, se considera concluido el proceso de detección propiamente dicha, lo consecutivo se refiere a la tercera fase de intervención que no será reportada en este trabajo.

Las acciones y actividades descritas se correlacionan directamente con el proceso de detección inicial de los alumnos con aptitudes sobresalientes y se pueden observar en el siguiente diagrama.

Diagrama: Proceso de detección e identificación de necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes



Propuesta de intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes sobresalientes. p 90

3.2.4. Técnicas e Instrumentación del Psicólogo.

Desde la disciplina profesional se menciona y se argumenta la selección o diseño construcción de los instrumentos que se utilizaron para el trabajo.

Las técnicas e instrumentos que se emplearon y que el psicólogo aplicó se mencionan a continuación:

Técnicas:

a) Observación:

La observación que se realizó fue durante la aplicación de actividades exploratorias, por lo tanto no se reporta como resultado independiente, sino como parte de las mismas.

Entiéndase como la observación un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales, cognitivas y físicas presentes, y, a los alumnos donde desarrolla normalmente sus actividades (El salón de clase y la escuela en general) (Diccionario de educación especial, 2010.)

b) Entrevista:

La entrevista se aplicó a la familia y tuvo la finalidad de recabar información tales como antecedentes del desarrollo, estado de salud, hábitos e intereses, entre otros; y captar las expectativas familiares en torno a las posibles aptitudes sobresalientes de su hijo. (Desde el punto de vista de la psicología se podría denominar historia clínica) (SEP, 2006:147)

3.2.4.1. Actividades Exploratorias:

Para este punto la propuesta de intervención con alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006: 98) Se crean situaciones novedosas que se basan en los aprendizajes esperados de los programas de estudio de cada grado escolar, puesto que se toma como referente principal el desempeño de los alumnos respecto a la norma. Pero que para efectos administrativos se aplican o se hace el vaciado de información que se recaba, las actividades exploratorias fueron un elemento fundamental con un sustento teórico metodológico que evidenció de una manera sistemática las habilidades y competencias de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Tales evidencias se plasmaron en una ficha de actividad exploratoria, que en estructura es igual para todas las aptitudes sobresalientes a evaluar y se conforman por:

- 1 Título.
2. Instrucciones.
3. Caracterización de la aptitud sobresaliente a observar.
- 4 Actividad a realizar.
5. Objetivo.
6. Propósito.
7. Material.
4. Metodología.

Está cubrió a su vez diversos elementos que fueron:

- A) Motivación.
 - B) Estímulo desencadenante.
 - C) Promoción de ideas.
 - D) Evaluación de ideas.
5. Resultados (Generales)
 6. Observaciones.

Un protocolo de actividad exploratoria se basa específicamente en la evaluación cualitativa del desempeño de los alumnos con aptitudes sobresalientes en función de características cognitivas, artísticas, creativas, psicomotriz y socio afectiva.

3.2.4.2. Inventario para la detección inicial de la identificación de las Aptitudes Sobresalientes:

Los inventarios fueron un acercamiento a un primer filtro de evaluación cuantitativa de las aptitudes sobresalientes, compuesto por 60 reactivos divididos en 5 áreas de aptitud Intelectual, Creativa, Socio afectiva, Artística, Psicomotriz. Que engloban identificar las aptitudes sobresalientes en las que probablemente pudiera destacar un alumno y alumna. Este instrumento proporciono una visión clara y

confiable de los candidatos que pasaron a la siguiente fase de detección e identificación denominada evaluación psicopedagógica. Fue una herramienta clave en esta primera etapa del proceso para lograr una visión objetiva de las aptitudes que manifestaron los alumnos y el nivel de las mismas con respecto a sus compañeros de grupo. (SEP, 2006: 102)

3.2.4.3: Inventario para la evaluación psicopedagógica para la segunda fase de detección inicial.

A) Pruebas de inteligencia: Su propósito fue medir la capacidad de los niños para comprender y manejar su entorno, a través de la demostración de diversas conductas inteligentes (como una referencia de su aprendizaje, de sus fortalezas y de sus áreas de mejora con base al proceso cognitivo) en una situación común. (SEP. 2006: 102)

WISC IV: Como todas las escalas de Weschler, se divide en cuatro escalas de evaluación: Comprensión verbal, Razonamiento perceptual, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento de la información, se diferencia de las versiones anteriores, ya que no se consideran solo las escalas verbal y de ejecución, evoluciono a evaluar con mayor amplitud el proceso cognitivo. Se mantienen los cuadros de conversión de puntuaciones naturales a puntuaciones escalares, así mismo el proceso de prorrateo en caso de ser necesario.

B) Pruebas de inteligencia creativa: El propósito de estas pruebas se reflejó en la apreciación de la inteligencia creativa de los alumnos y alumnas a través de una evaluación cognoscitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones (Estructuración de preguntas), en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. (SEP. 2006:138,142)

CREA: se basa en la capacidad de las personas para elaborar preguntas. Generar preguntas, según los autores, es el primer proceso creativo que desarrolla el ser humano desde su infancia, como la expresión mínima del

planteamiento de algo nuevo, diferente. La relación entre preguntas y creatividad ha sido enfatizada desde las teorías de la creatividad.

Es un instrumento formado por un cuadernillo que consta de tres versiones según las láminas de prueba que incluya.

Las láminas A y B están destinadas a adolescentes y adultos y la lámina C es para niños. Puede aplicarse de manera individual y colectiva;

- C) Pruebas de socialización:** El propósito de estas pruebas es valorar el área socio-afectiva de los alumnos con aptitudes sobresalientes en relación a las demandas de los diferentes contextos y de acuerdo a su nivel de desarrollo psicológico y físico. (SEP. 2006: 141)

BAS 1 y 2: La Batería de Socialización es un conjunto de escalas de estimación que pueden ser aplicadas de forma individual y colectiva; en este caso se sugiere aplicar la batería de forma individual, preferentemente, a niños de 6 a 15 años. Esta batería puede ser contestada por los profesores (BAS 1) y por los padres y madres de familia (BAS 2).

- D) Pruebas de desarrollo afectivo y evolutivo:** El propósito primordial se encamina a valorar aspectos emocionales y del desarrollo evolutivo del niño, destacando las actitudes y, como la afectividad influyó en el aprendizaje.

DFH (Dibujo de la Figura Humana): La prueba proporciona elementos interpretativos sobre las actitudes de los niños ante distintos acontecimientos, especialmente familiares y respecto de ellos mismos. (SEP. 2006: 141)

Fue de gran utilidad para tareas que se realizaron en el ámbito educativo, puesto que la afectividad del alumno es un componente fundamental que influye en sus aprendizajes. (Su autora Elizabeth Kopitz, analizó los dibujos hechos por niños de 5 a 12 años de edad, de donde derivó indicadores valorativos que se observan directamente en las producciones de los alumnos).

3.2.4.4. Pruebas Psicológicas.

Técnicas e instrumentos propuestos	Intelectual	Creativa	Socioafectiva	Artística	Psicomotriz
INTELIGENCIA (WISC IV, RAVEN)	✓	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere
CREATIVIDAD (CREA)	✓	✓	✓	✓	✓
SOCIALIZACIÓN (BAS 1 Y 2)	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere	✓	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere
AFECTIVIDAD (FIGURA HUMANA ¹⁵ , ENTREVISTA, HTP.	✓	✓	✓	✓	✓
COMPETENCIA CURRICULAR	✓	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere	Sólo si lo requiere
ESTILOS DE APRENDIZAJE	✓	✓	✓	✓	✓
CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
ENTREVISTA A PADRES	✓	✓	✓	✓	✓

✓ Es necesaria la aplicación.

¹⁵ Cabe señalar que los instrumentos que se mencionan fueron solo propuestas, dejando al evaluador el empleo de instrumentos y técnicas alternativas para la evaluación.

La parte coloreada en la tabla, corresponden a lo que el área de psicología debe de evaluar en los alumnos con aptitudes sobresalientes.

En la siguiente tabla se muestran los requerimientos en puntuación que se esperan de los alumnos que si presentan Aptitudes sobresalientes de acuerdo al estándar nacional.

Instrumentos aplicados o su equivalente	Aptitud valorada	Puntuación que ayuda a la determinación de la presencia de aptitudes sobresalientes
WISC-R CIEBA. Inteligencia creativa	Intelectual Creativa	CI total, igual o mayor que 116. Percentil 90.
BAS 1 y 2. Batería de Socialización.	Socioafectiva	Percentil 80 como mínimo en las 4 dimensiones facilitadoras: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto. Las puntuaciones eberán alcanzarse en cualquiera de los dos cuestionarios.
Evaluación de la aptitud artística	Artística	Encontrarse en el 10% de desempeño superior con respecto de su grupo de referencia.
Evaluación de la aptitud psicomotriz	Psicomotriz	Encontrarse en el 10% de desempeño superior con respecto de su grupo de referencia.
<p>La puntuación percentilar expresa la posición de una persona, debajo de la cual se encuentra el desempeño de los sujetos de su grupo de referencia. Por ejemplo, si un alumno se ubica en el percentil 60 significa que el 60 por ciento de sus compañeros se encuentran por debajo de su desempeño.</p>		
<p>Una vez establecidos los criterios y los puntos de corte para cada una de las medidas empleadas en el proceso de evaluación se siguen tres formas de reconocimiento de la presencia de las aptitudes sobresalientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptado. Aquellos alumnos que alcanzan o superan los puntos mínimos establecidos para cada medida, siempre que la información obtenida de la evaluación psicopedagógica soporte esta recomendación. 		

Tabla de referencias para la evaluación de alumnos con Aptitudes sobresalientes. Propuesta de Intervención de alumnos con Aptitudes sobresalientes. SEP. 2006: 131.

Las aptitudes sobresalientes psicomotriz y artística se evaluaron por especialistas en el área, como promotores de educación física y artística, ya que como psicólogo se carece de herramientas formativas para evaluar competencias y habilidades en dichas áreas.

RESULTADOS

La rendición de resultados de la práctica laboral en el proceso de detección de alumnos con Aptitudes sobresalientes se refirió a los datos acerca de cada una de las etapas o fases de los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 que desglosan a continuación.

I) Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la fase exploratoria o detección, específicamente el área de psicología

1) Detección inicial.

a) Información y sensibilización.

Ciclo escolar Actividades	2013-2014	2014-2015
1. Información y sensibilización a través de trípticos a directivos y docentes de educación básica de las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tríptico sobre conceptualización de Aptitudes sobresalientes y talentos específicos. ❖ Tríptico sobre Aptitud sobresaliente intelectual. ❖ Tríptico Aptitud sobresaliente afectivo emocional. ❖ Tríptico sobre aptitud sobresaliente creativa. ❖ Tríptico sobre aptitud sobresaliente psicomotriz. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Periódico mural sobre aptitudes sobresalientes. ❖ Plática de información y sensibilización sobre aptitudes sobresalientes.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Asesoría a docentes para la realización de actividades exploratorias 	
<p>2. Información y sensibilización a padres de familia de alumnos que reciben atención de la USAER No. 8 y a la población en general.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pláticas de información y sensibilización a padres de familia en las que se aborda como parte del trabajo de la USAER la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes, nombrando de manera general algunas de las características más significativas y a través de videos. ❖ Periódico Mural sobre Aptitudes sobresalientes. ❖ Plática a docentes de educación básica para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes a través del empleo de las fichas de actividades exploratorias. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pláticas de información y sensibilización a padres de familia en las que se aborda como parte del trabajo de la USAER la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes, nombrando de manera general algunas de las características más significativas y a través de videos. ❖ Periódico Mural sobre Aptitudes sobresalientes.

En el cuadro se enuncian las actividades que se realizaron para sensibilizar e informar a la comunidad escolar acerca del tema de Aptitudes sobresalientes. Se realizan durante todo el ciclo escolar, por lo tanto son permanentes. Igualmente representan en trabajo colegiado del servicio de educación especial en el cual está inmerso el psicólogo.

Esta forma de difusión simplifica los tiempos y se pretende que los directivos y docentes profundicen en la lectura de los trípticos de manera personal, desafortunadamente no se cuenta con espacios para revisar la información en colectivo.

b) Aplicación de Actividades Exploratoria.

Aptitud sobresaliente	Ciclo escolar 2013-2014	Ciclo escolar 2014-2015	
<ul style="list-style-type: none"> INTELECTUAL (LINGÜÍSTICO-MATEMÁTICO) 	2	1 grupo de 2° grado 38 alumnos	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6° grado 39 alumnos	1 grupo de 3° grado 38 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> CREATIVA 	2	1 grupo de 2° grado 38 alumnos	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6°	1 grupo de 3°

		grado 39 alumnos		grado 38 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> SOCIOAFECTIVA. (INTRA INTERPERSONAL) 	E 2	1 grupo de 2° grado 38 alumnos	2	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6° grado 39 alumnos		1 grupo de 3° grado 38 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> PSICOMOTRIZ. 	2	1 grupo de 6° grado 38 alumnos	2	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6° grado. 39 alumnos		1 grupo de 3° grado. 38 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> ARTÍSTICA. 	2	1 grupo de 2° grado 38 alumnos	2	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6° grado 39		1 grupo de 3° grado 39

		alumnos		alumnos
TOTAL	10 Actividades Exploratorias	1 grupo de 2° grado 38 alumnos	10 Actividades Exploratorias	1 grupo de 1° grado 37 alumnos
		1 grupo de 6° grado. 39 alumnos		1 grupo de 3° grado. 39 alumnos

En el gráfico se muestran la cantidad de actividades exploratorias realizadas en acompañamiento y coordinación con los docentes de educación básica, se señala también que al no haber hasta este momento un referente exacto del tipo de aptitud sobresaliente a explorar, se hace una aplicación global.

Aun cuando por norma las actividades exploratorias son permanentes en el proceso de detección, los docentes de educación básica se resisten a realizarlas por considerar un exceso en su carga laboral y administrativa, aun con el acompañamiento de la USAER y de los promotores de educación artística y educación física. Por ello solo se realizan en aquellos grupos que han tenido una pre-identificación en las evaluaciones determinadas por los docentes de grupo y de las que existe sospecha por el desempeño escolar por arriba del resto del grupo en cualquiera de las áreas mencionadas.

- c) Nominación libre de alumnos con posible aptitud sobresaliente por docentes de educación básica y recopilación de evidencias o productos tangibles.

Alumnos reportados	Ciclo escolar 2013-2014	Ciclo escolar 2014-2015
PRIMER GRADO	0	1
SEGUNDO GRADO	1	0
TERCER GRADO	0	1
CUARTO GRADO	0	0
QUINTO GRADO	0	0
SEXTO GRADO	1	0
TOTAL	2	2

En la tabla se muestra la distribución de los alumnos pre-identificados en la nominación libre por ciclo escolar y grado.

Haciendo una observación detallada, los resultados obtenidos en relación con la población global de las 7 escuelas que se atiende en la USAER No. 8, son mínimos en el rubro de detección de alumnos con AS.

La nominación libre fue con base al criterio del desempeño en el aula y la escuela, su referente directo es el logro de los aprendizajes esperados de los programas de cada grado escolar, a las competencias y habilidades requisitadas en las actividades exploratorias.

Las evidencias con que se contó para todos los alumnos solo fueron evaluaciones diagnósticas y bimestrales. No se tuvieron constancias de participación en concursos, de proyectos de trabajo elaborados por los niños identificados o en los que hayan tenido participación.

d) Aplicación de inventarios.

Como se ha descrito la aplicación de inventarios es el paso siguiente para filtrar la información que se tiene recabada al momento de los alumnos pre-identificados. Esta aplicación se hizo por cada alumno, se registró en formato individual para cada aptitud sobresaliente, contando con puntos de corte y una escala de valoración de desempeño que asigna puntuaciones de menor a mayor.

En la siguiente tabla se pueden identificar las aptitudes sobresalientes en que obtuvieron el rango esperado para cada una de las aptitudes sobresalientes, estas se señalan con puntos negros, los espacios no marcados corresponden a la aptitud sobresaliente en la que no se alcanzó la mínima puntuación requerida.

APTITUD SOBRESALIENTE	PUNTUACIÓN MÍNIMA REQUERIDA O PUNTOS DE CORTE	ALUMNOS			
		Ciclo escolar 2013-2014		Ciclo escolar 2014-2015	
		1 Alumna 2° grado	1 Alumno 6° grado	1 Alumna 3° grado	1 Alumna 1° grado
Aptitud sobresaliente Intelectual	45	•	•	•	•
Aptitud sobresaliente Creativa	42	•	•	•	
Aptitud sobresaliente Psicomotriz	42		•		
Aptitud sobresaliente Socioafectiva	42			•	•
Aptitud Sobresaliente Artística	42	•			

II. Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la fase de evaluación psicopedagógica, específicamente el área de psicología.

a) En reunión interdisciplinaria y posterior al análisis de los resultados de la nominación libre y de los inventarios, se determinó la evaluación psicopedagógica como se presentan en el siguiente cuadro.

	Numero de Instrumentos de aplicados.									
	Escala de inteligencia WISC IV		Prueba de inteligencia Raven		Dibujo de la Figura Humana (DFH)		HTP (House, Tree, Person.) ¹⁶		CREA ¹⁷	
Intelectual (Matemático-Lingüística)	2	2	2	2						
Afectivo Emocional (Intra e Interpersonal)					2	2	2	2		
Creativa									2	1



Ciclo escolar 2013- 2014



Ciclo escolar 2014-2015

¹⁶ Esta prueba no se encuentra en el protocolo de evaluación, sin embargo se aplica como complemento para la competencia afectivo emocional.

¹⁷ CREA: Prueba de creatividad se aplica como requisito para la aptitud sobresaliente intelectual.

b) Se realizó entrevista con padres de familia para recabar mayor información respecto a las expectativas acerca de sus hijos y para indagar las alternativas de apoyo que se pueden desarrollar en el contexto sociofamiliar.

ENTREVISTAS A PADRES DE FAMILIA	Ciclo Escolar	
	2013-2014	2014-2015
	2	2

c) Informes de evaluación del psicólogo con base a resultados cualitativos y cuantitativos de la aplicación de pruebas psicológicas.

No. de informes elaborados	
Ciclo escolar 2013-2014	Ciclo escolar 2014-2014
2	2

Como correspondió al concluir de la aplicación de pruebas psicológicas, se plasmaron los resultados en un informe de las competencias evaluadas.

d) Informes de evaluación psicopedagógica de los alumnos determinados con aptitudes sobresalientes.

Para finalizar se contribuyó con la aportación en el informe de evaluación psicopedagógica, este último aspecto a cumplimentar de la detección de alumnos con Aptitudes sobresalientes y fue un trabajo interdisciplinario de la USAER.

No. de informes de evaluación psicopedagógica elaborados	
Ciclo escolar 2013-2014	Ciclo escolar 2014-2014
2	2

Cuadro Final

A manera de comparación, se presenta el siguiente cuadro final, en él se da cuenta de la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes en el servicio de la USAER No. 8.

Matricula total por escuela.	No. de grupos por escuela.	No. de grupos con Aptitudes Sobresalientes.	Número de alumnos con Aptitudes sobresalientes
1.- Escuela Emiliano Zapata 937 Alumnos	18	_____	_____
2.-Escuela Miguel Hidalgo (Otzolotepec) 428 Alumnos	18	2	2
3.- Escuela Gregorio Uribe Escalante (Otzolotepec) 389 Alumnos	12	_____	_____
4.-Escuela Vicente Guerrero (Otzolotepec) 377 Alumno	18	2	2
5.-Escuela Miguel Hidalgo (Temoaya) 598 Alumnos	28	_____	_____
6.- Escuela Sebastián Lerdo de Tejada. (Temoaya) 567 Alumnos	18	_____	_____
Matricula Total 3296 Alumno	Total de 112 Grupos de 1° a 6° grados.	Total: 4 grupos con alumnos AS.	Total: 4 alumnos con AS.

- a) La tabla muestra la distribución de alumnos con aptitudes sobresalientes que se detectaron en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, en

relación a la población total con que se cuenta en las escuelas que conforman la USAER No. 8, como se puede apreciar la cantidad de ellos es mínima comparativamente con la matrícula total de alumnos.

- b) Existen 4 escuelas en las que no se ha detectado a ningún alumno (a) con aptitudes sobresalientes.

CONCLUSIONES.

El trabajo de experiencia de memoria laboral tuvo como propósito rendir cuentas de la tarea del psicólogo en la USAER No. 8, relacionado con la Identificación y detección de alumnos con Aptitudes Sobresalientes en el nivel primaria.

Se destaca que fue con base a la propuesta de intervención para alumnas y alumnos con Aptitudes Sobresalientes implementada por la SEP en el año de 2006 a nivel federal.

Del trabajo se desprenden varias conclusiones que tienen que ver no solo con el conocer un proceso y protocolo de identificación en relación de alumnos con Aptitudes sobresalientes en lado práctico, sino también un replanteamiento de esquemas desde el punto de vista de la psicología.

- ❖ Se realizó la detección de 2 alumnos con Aptitudes Sobresalientes por ciclo escolar reportado, lo que representa una mínima parte de la matrícula total de las escuelas a las que está adscrita la USAER No. 8.
- ❖ Aun cuando no se considero como un apartado de la memoria, la incidencia en cuanto al sexo de alumnos detectados e identificados con aptitudes sobresalientes, se observó más en niñas que en niños, con una diferencia de 3 a 1.
- ❖ Las aptitudes sobresalientes identificadas en todos los alumnos fueron en el área Intelectual, campo Matemático-Lingüístico.
- ❖ La evaluación psicológica que se aplicó a los alumnos detectados, arrojó elementos enriquecedores desde lo cuantitativo, como lo cualitativo, de acuerdo a los criterios de estandarización que permitieron tomar decisiones sobre la presencia o ausencia de Aptitudes sobresalientes.
- ❖ Las fases de detección inicial, que tienen que ver con la aplicación de fichas exploratorias, no evidenciaron al total de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes que teóricamente existen en las escuelas ya que de acuerdo a la Propuesta de intervención para Alumnos y Alumnas con

Aptitudes Sobresalientes una parte significativa de la población escolar posee aptitudes sobresalientes.

- ❖ Los criterios que se Establecen en la propuesta de Intervención la medición de CI es 116 como mínimo, este criterio se ubica por debajo de los parámetros internacionales que establecen CI de 130 en adelante, (según Renzulli que fue abordado en este trabajo) lo que hace suponer que el enfoque laboral está más encaminado a la detección de talentos específicos.
- ❖ La prueba de creatividad (CREA) que se aplicó, provocó reacciones de animadversión en niños de grados inferiores (1° y 2°) evaluados, que al ver la imagen o imágenes expresaron en un primer momento rechazo, inclusive una de las alumnas evaluadas se negó a realizarla.
- ❖ En la Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño en 1989 se acordó en el artículo 29 que: “la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades...” Para poder cumplir con esto es necesario ofrecer a los alumnos una educación acorde a sus habilidades; y la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes, permite encontrar a esos alumnos que por sus características específicas requieren una respuesta educativa diferente para que puedan desarrollar su potencial.
- ❖ A pesar de que en la actualidad los planes y programas de estudio vigentes de la SEP (Instancia para la cual se labora) tienen un enfoque inclusivo, la población docente de educación básica, se muestra renuente a adoptar prácticas para la identificación de alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

SUGERENCIAS.

La memoria de experiencia laboral realizada y que tuvo como marco de acción la labor del psicólogo en una USAER, en la detección y evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes ofrece varias vertientes de investigación.

Entre las tareas pendientes a abordar se encuentran:

- Ahondar en evaluaciones alternativas que puedan especificar cada una de las Aptitudes Sobresalientes con mayor precisión y no desde un marco estandarizado que ofrece la SEP.
- Investigar como los docentes de educación básica perciben la evaluación psicológica de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, ya que se tiende a pensar todavía desde el marco clínico y no de inclusión.
- También sería importante investigar a la Inteligencia en relación con la creatividad como un componente básico de las Aptitudes Sobresalientes.
- Por último, pero no menos necesario, el hablar de la Intervención con Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

BIBLIOGRAFÍA.

- ❖ Acereda, A y Sastre, S. (1998) La Superdotación, Madrid, Síntesis.
- ❖ Alonso, J. (2003). La identificación, procedimientos e instrumentos. En J. Alonso, J. Renzulli, y Benito, Y. (Eds.). Manual internacional de superdotación. Madrid: Gramados
- ❖ Álvarez, B. (2000) Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa, Madrid. Bruño.
- ❖ Argudin, M. A. y Uslar, A. (1997). Audición en menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. México, Ararú, pp. 44-47.
- ❖ Artículos 7ª, 32, 38 y 41, (2010). Ley General de Educación. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión última reforma. DOF 19-08-2010
- ❖ Blanco G. R, (2008) Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva. ¿Por qué hablamos de inclusión en educación?, Conferencia Internacional de Educación Cuadragésima Octava Reunión, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ginebra Suiza, 25 al 28 de noviembre de 2008.
- ❖ Castelló, A. (1996), “Conceptos de superdotación y modelos de inteligencia”, en Yolanda Benito (ed.), Desarrollo y educación de los niños superdotados. España, Amarú Ediciones, Izquierdo, 2002, A., entrevista realizada en la Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Castelló A. y Martínez, M. (2004). “Los perfiles de la excepcionalidad intelectual”, en Sandra Castañeda. F.S. (ed.). Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la Práctica, España. Junta de Andalucía. pp. 251-266.
- ❖ Constitución Política de los Estados Unidos de México.
- ❖ Covarrubias, P.P. y Lechuga, G. (2009), La atención educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes en Primaria. España. Amarú.
- ❖ García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios,

finalidades y estrategias. México: SEP- Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.

- ❖ Diccionario de educación especial, (1997) Nuevo Mundo, México.
- ❖ Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, del 5 al 9 de marzo de (1990) Jomtien, Tailandia La Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) sobre: Educación para Todos (EPT) (1990).
- ❖ Dirección General de Educación Especial, (2010). Memorias y Actualidad de la Educación Especial en México; Una Visión Histórica de los Modelos de Atención. México, Gob. DF.
- ❖ Egea, G. C. Y Sarabia, (2011). S. A. Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad, Artículo. España.
- ❖ Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva. Aprobada en el Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva. Celebrado en San José de Costa Rica, los días 20, 21 y 22 de octubre de 2004.
- ❖ Dolores V, J. Betancourt J. y Zavala. (2006). Alumnos Superdotados y Talentosos. México, Editorial Manual Moderno.
- ❖ Gardner, H y Laskin E., (1998). Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo, México, Editorial Trillas, pp. 17-65.
- ❖ Gardner, H. (2001). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Trad. de Fernández É. S. México, 2º Edición FCE.
- ❖ Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós. Original: Gardner, H. (1993) Multiple intelligences, The Theory in practice. New York: Basic Books.
- ❖ Heward L. W y Orlansky M. (1992). “Discapacidad visual”, en: programas de Educación Especial. (1992), 2. Ed. España, Ed. CEAC. Pp.143-185.
- ❖ Jiménez, C. 2000. Diagnóstico y Educación de los niños más capaces. Madrid, Edit. UNED.
- ❖ Junta de Andalucía. (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual, España.

- ❖ Katz G. G. et al. (2010). Discapacidad Intelectual, México. Mc Graw Hill.
- ❖ Koppitz, E, 1995. El dibujo de la figura humana en los niños. Argentina, Editorial Guadalupe.
- ❖ La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, (1994). (Declaración de Salamanca). España.
- ❖ López, M. A. (2002). Estudio, mito y realidad del niño sobredotado. México: Trillas.
- ❖ Martínez M. F, Castejón C. J. L. y Galindo G. A, (2010) “Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado”, en Prieto, S. M.D, Identificación y evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Educación para la diversidad, pp. 41-57.
- ❖ Moriña D. A, (2004). Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva, Málaga España, Edición Aljibes S.L.
- ❖ Moreno S. F. (2001). Batería de Socialización (para profesores y padres). BAS1-2, Madrid, Ediciones TEA.
- ❖ Pérez, L. F., Domínguez, R.P y Díaz, F. O. El desarrollo de los más capaces: guía para educadores. Salamanca, Ministerios de Educación y Cultura, Dirección General de Centros Educativos.
- ❖ Renzulli, J. S. (2000), “El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa”, en M. Y. Benito (ed.), Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. España: Amarú,
- ❖ Raven, J.C. (2005) 2° Reimpresión. Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Argentina. Editorial Paidós.
- ❖ Sánchez, M. E. (2003). “Los niños superdotados: Una aproximación a la realidad”, Madrid, Piscegraf.
- ❖ Sánchez, M. E. (2001). Principios de Educación Especial. Madrid, Editorial CCS.
- ❖ Sánchez, P. A. (1999). Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid, Ediciones Pirámide.

- ❖ Stenberg, R.J. (1985). La Teoría Triárquica de la Inteligencia, Barcelona, España. Paidós.
- ❖ Valadez, M.D.; Zavala, M.A.; Betancourt, J. (2006). Alumnos Superdotados y Talentosos. México, Editorial Manual Moderno, pp. 4-25.
- ❖ Valle, C.L. (2011). Detección de los Niños Talentosos en un Área de la Tecnología. Memoria de Doctorado. Madrid.
- ❖ Vértiz, E. (1996) Resumen: Teoría Triárquica (Sternberg, R. 1985) España.
- ❖ Sternberg, R. J. (1997). Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida, España, Paidós.
- ❖ Sánchez, E. (2009). La superdotación intelectual. Málaga: Aljibe.
- ❖ Sánchez, S. (1975). "Educación de superdotados: problemas pedagógicos y psíquicos". En López, M.A. (2002). Estudio, mito y realidad del niño sobredotado. México: Trillas.
- ❖ SEP (2011) Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. MEXICO, SEP.
- ❖ SEP. (2002). Cuadernos de Educación Especial, Tomos II, III y IV. México, SEP
- ❖ SEP. (2010). Manual de participante curso "Educación Inclusiva II". México, SEP.
- ❖ SEP (2011) Orientaciones para la intervención educativa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica. México, SEP.
- ❖ Weschler, D. (2010). Escala de inteligencia para niños IV. Editorial Manual Moderno, México.
- ❖ Wallace, B. (1998). La Educación de los Niños más Capaces. Madrid, Visor Castelló.
- ❖ Yagüe, G. J, et al. (1996). El niño bien dotado y sus problemas. Madrid. CEPE.

WEBGRAFÍA:

❖ **Conferencia de Jomtien.**

www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

❖ **Declaración de Salamanca**

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionSalamanca.pdf>

❖ **Declaración de Dakar**

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

❖ **Marco Conceptual sobre Educación inclusiva**

http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Protocolos de Actividades exploratorias

Protocolo de actividad exploratoria.

Técnicas e instrumentos para la fase de detección inicial o exploratoria

EJEMPLO
ACTIVIDAD EXPLORATORIA
Ficha para explorar la aptitud sobresaliente: Intelectual

Fecha de aplicación:
Materia:
Asignatura: Matemáticas
Grado escolar:

Instrucciones: A continuación le presentamos una lista con características que pueden observarse en un alumno y alumna con aptitud intelectual. Lea cuidadosamente la lista y observe si durante el desarrollo de la actividad exploratoria se presentan dichas características en alguno(s) de su(s) alumno(s). Anote en la primera columna la secuencia metodológica que siguió para desarrollar la actividad; en la segunda columna, escriba el nombre de los alumnos o alumnas que manifestaron alguna(s) característica(s) del listado; y, en la tercera columna, anote el número de la característica observada.

Caracterización del alumno y alumna con aptitud sobresaliente intelectual:

- 1) Requiere un número menor de instrucciones para realizar una tarea o actividad.
- 2) Define conceptos con sus propias palabras.
- 3) Utiliza lo aprendido previamente para adaptarse a las demandas de nuevos contextos.
- 4) Obtiene conclusiones atinadas frente a un conjunto de datos o información.
- 5) Aprende con rapidez. En general requiere de menor tiempo o ensayos para su aprendizaje.
- 6) Es capaz de explicar sus propios procesos de aprendizaje.
- 7) Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.
- 8) Soluciona problemas con un número mínimo de pistas.
- 9) Toma decisiones pertinentes ajustadas a sus posibilidades.
- 10) Soluciona problemas saltándose pasos.
- 11) Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.
- 12) Corrige sus propios errores.

Actividad: Solución de problemas.
Objetivo: Conocer qué estrategias utilizan los alumnos para la solución de problemas.
Propósito: Resolver problemas mediante el uso de fracción con el significado de razón.
Materia: Botes vacíos de distintas capacidades, agua, colores vegetales, medidas del sistema métrico decimal y del sistema inglés.

Metodología (Vinculada con los contenidos curriculares vigentes)	Nombre de los alumnos o alumnas que destacan en las características observadas	Registro de las características o indicadores que observa el profesor de grupo en cada alumno con posible aptitud intelectual
<p>Motivación: Se le presenta al grupo un problema para que juntos lo resuelvan; el problema consiste en: Raúl (un compañero del grupo) trabaja con su papá en su tlapalería, muchas veces tiene que mezclar dos o más colores para obtener nuevos tonos. Cuando le piden pintura para un cuarto de determinada medida, Raúl mezcla 1 litro de pintura blanca y 5 de pintura de otro color para obtener el color solicitado; a partir de esta idea se plantean al grupo preguntas motivadoras.</p>		
<p>Estímulo desencadenante: Algunas preguntas sugeridas por el profesor fueron: ¿qué color de pintura resulta?, ¿cuántos litros de pintura habrá en la cubeta?, ¿qué fracción de la mezcla es pintura dominante?, ¿qué resultados se obtienen al sumar la fracción de pintura blanca con otro color?, ¿cuántos litros de pintura conformarían la unidad?, si utilizamos galones ¿cuánto se necesita? Los alumnos también pueden plantear algunas interrogantes.</p>		
<p>Promoción de ideas: Con las preguntas iniciales, más las que el grupo sugiera, se organizan equipos de trabajo y cada uno define las estrategias a seguir; estas se irán anotando en el pizarrón, así como en sus cuadernos. Para ello, utilizarán las reglas del torbellino de ideas, se escuchan las distintas respuestas del grupo y se buscan las posibles soluciones; entre ellas, representar con el material las distintas opciones de colores y aplicación de las distintas medidas.</p>		
<p>Evaluación de ideas: A partir de los resultados obtenidos los alumnos comentan sus experiencias y manifiestan sus aciertos y desaciertos pero, sobre todo, explican la manera como solucionaron el problema inicial, mencionan otros problemas que fueron surgiendo a lo largo de la actividad y la manera de solucionarlos. Utilicen los colores claros en una actividad futura de educación artística. Escriban sus alternativas de solución utilizando un diagrama de flujo donde esquematicen los pasos que siguieron.</p>		
<p>Resultados: Observaciones:</p>		

NOTA: Todas las actividades exploratorias tienen el mismo formato.

Anexo 2. Requisición y formato para la nominación libre de profesores.

Formato para la nominación libre de maestras y maestros (Adaptado de Zavala, 2004)

Maestro/a: _____
Escuela: _____
Grado escolar: _____

Estimado maestro o maestra:

En el formato que se anexa le solicitamos que anote, en la primera columna, a los alumnos y alumnas de su grupo que a su juicio poseen un potencial sobresaliente en cualquiera de las siguientes áreas: intelectual, artística, psicomotriz, socioafectiva y creativa. Para que sea considerado como un potencial sobresaliente, deberá usted notar una diferencia importante entre el desempeño de estos alumnos y el del resto del grupo.

En caso de haber anotado alguno(a) o algunos(as), en la segunda columna escriba los ejemplos más representativos de su comportamiento sobresaliente, mencionando brevemente sus logros, ya se trate de productos escolares muy bien realizados o descripciones de lo que el alumno es capaz de hacer u otros aspectos similares.

En la tercera columna señale los criterios que utilizó para su nominación, esto es, en qué se basa para nominarlos. Escriba, por ejemplo, si utilizó la observación para identificar cómo realiza las actividades, o si recurrió a maestros de grados anteriores para que le compartan sus puntos de vista acerca del alumno o si realizó alguna otra forma de evaluación que le arrojó información importante. Si es necesario, utilice hojas adicionales.



Aptitudes
Sobresalientes

Formato para la nominación libre
de maestras y maestros
(Adaptado de Zavala, 2004)

Nombre del alumno o alumna	Ejemplos representativos de su comportamiento sobresaliente	Criterios utilizados (aspectos relevantes tomados en consideración)
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		



Anexo 3. Inventarios.

Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz

El propósito de este inventario es identificar las aptitudes sobresalientes en las que los alumnos o las alumnas son capaces de destacar. Contiene un listado de características relacionadas con habilidades en las siguientes áreas: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. Es importante mencionar que se trata de una muestra de habilidades en el área correspondiente, lo que significa que no son todas, ni las únicas formas en que se manifiestan las aptitudes sobresalientes. Por ello, la identificación de los alumnos y alumnas debe complementarse con las actividades de detección exploratoria y las observaciones que el maestro de grupo realiza durante las actividades escolares.

El instrumento deberá ser respondido de manera conjunta entre el maestro de grupo y el maestro/a de apoyo, una vez que el o los alumnos han sido nominados como potencialmente sobresalientes en cualquiera de las áreas mencionadas. Para completar las secciones de aptitud artística y psicomotriz es altamente recomendable solicitar la colaboración de profesores de educación artística y de educación física, respectivamente.

Instrucciones

A continuación se presenta una lista de afirmaciones sobre algunos comportamientos que puede estar mostrando el alumno durante el desarrollo de las actividades diarias. De acuerdo con lo que usted ha observado, señale con una "X" en la columna de opciones de respuesta el número del 1 al 9 que represente mejor lo que el alumno hace comparado con el resto del grupo.

Es importante que considere:

Sólo colocar una "X" en el número que representa la valoración que usted hace del alumno o alumna. No dejar de responder a cada reactivo guiándose por la afirmación que se presenta en la segunda columna.



Aptitudes	
Sobresalientes	

El siguiente ejemplo muestra la afirmación a partir de la cual se evaluará al alumno considerando la opción de respuesta correspondiente.

No.	Afirmación	Opciones de respuesta								
		Bajo la media			En la media			Sobre la media		
	Comparado con el resto del grupo, este alumno...									
1	Es observador. Descubre detalles finos que son relevantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Si usted marcó con una "X" en el número siete, significa que el alumno se desempeña ligeramente por encima de la media de su grupo; el ocho significa que destaca claramente de su grupo, y el nueve indica que es el alumno que lo hace mejor comparado con el resto de sus compañeros. Al finalizar cada sección anote la suma total en el renglón correspondiente.

Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria

(Versión revisada, 2010)

Datos generales

Nombre del alumno _____	Fecha _____	Sexo: F M
CURP _____	Fecha de nacimiento _____	
Grado que cursa el alumno: 1º 2º 3º 4º 5º 6º		
Escuela _____	Municipio _____	
Zona escolar _____	OCT _____	
Escuela: Pública _____ Privada _____ Modalidad _____		

Doble excepcionalidad

Si el alumno/a tiene discapacidad, indique de qué tipo _____

Si el alumno/a es indígena, indique su lengua materna _____

Subescala 1: Intelectual (lingüístico, matemático)

No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Aprende con rapidez.	1	2	3	4	5
2	Manifiesta una excelente memoria.	1	2	3	4	5
3	Le apasionan las ciencias (Física, Química, Biología y Matemáticas).	1	2	3	4	5
4	Muestra interés por conocer temas específicos: lee, investiga, pregunta.	1	2	3	4	5
5	Posee un amplio vocabulario.	1	2	3	4	5
6	Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.	1	2	3	4	5
7	Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.	1	2	3	4	5
8	Es capaz de explicar el proceso que sigue al realizar una actividad o solucionar problemas.	1	2	3	4	5
9	Corrige sus propios errores.	1	2	3	4	5
10	Utiliza lo aprendido para aplicarlo en diferentes situaciones o contextos.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL:						

Subescala 2: Creativa

No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Inventa nuevos juegos y cambia sus reglas.	1	2	3	4	5
2	Encuentra relaciones adecuadas entre objetos y situaciones que aparentemente no tienen nada en común.	1	2	3	4	5
3	Produce un gran número de ideas sobre un mismo tema.	1	2	3	4	5
4	Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (puede tratarse de dibujos, narraciones, composiciones, entre otros).	1	2	3	4	5
5	Utiliza su imaginación al emplear expresiones como: ¿Qué pasaría si...?	1	2	3	4	5
6	Transforma los objetos para usos distintos e ingeniosos.	1	2	3	4	5
7	Produce trabajos con ideas originales y únicas.	1	2	3	4	5
8	Hace preguntas que provocan la reflexión de compañeros y profesores.	1	2	3	4	5
9	Manifiesta agudo sentido del humor en diversas situaciones.	1	2	3	4	5
10	Sus opiniones son argumentadas, propositivas y marcadamente diferentes a las de sus compañeros.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL:						

Subescala 3: Socioafectiva (Intra e Interpersonal)						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...					
1	Influye en sus compañeros, es líder.	1	2	3	4	5
2	Logra congeniar y llevarse bien con las personas, es empático.	1	2	3	4	5
3	Siempre anda acompañado, sus compañeros lo buscan.	1	2	3	4	5
4	Interactúa de manera respetuosa con maestros y compañeros.	1	2	3	4	5
5	Promueve y participa en actividades de equipo.	1	2	3	4	5
6	Participa activamente en la toma de decisiones en su escuela o comunidad.	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los compañeros que tienen problemas.	1	2	3	4	5
8	Es consciente de sus necesidades socioemocionales y las verbaliza.	1	2	3	4	5
9	Es capaz de controlarse en situaciones que le generan angustia, miedo y enojo.	1	2	3	4	5
10	Resuelve conflictos, es mediador entre sus compañeros.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL:						

Determine el campo artístico de interés del alumno/a

- a) Expresión corporal y danza ()
- b) Expresión y apreciación teatral ()
- c) Expresión y apreciación plástica (pintura, escultura y diseño) ()
- d) Expresión y apreciación musical ()

Subescala 4: Artística						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...					
1	Muestra gusto, disfrute y emoción ante expresiones artísticas.	1	2	3	4	5
2	Muestra memoria: musical, rítmica, coreográfica.	1	2	3	4	5
3	Identifica cualidades particulares, (colores, tonos o ritmos, etc.) cuando aprecia una producción artística.	1	2	3	4	5
4	Descubre lo que disarmoniza en algún producto o elemento artístico de su campo predilecto (por ejemplo que un instrumento musical está desafinado).	1	2	3	4	5
5	Explica los posibles significados de una obra en algún campo del arte.	1	2	3	4	5
6	Muestra disposición o avidez por explorar uno o más medios de expresión artística.	1	2	3	4	5
7	Empieza su tiempo libre en la realización de actividades artísticas de su interés.	1	2	3	4	5
8	Manifiesta conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su predilección.	1	2	3	4	5
9	Es capaz de perfeccionar sus producciones artísticas, tales como dibujos, poemas o piezas musicales, etc.	1	2	3	4	5
10	Expresa con soltura diferentes emociones, ideas o valores a través de sus trabajos y actividades artísticas.	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL:						

Subescala 5: Psicomotriz							
No.	Afirmación	Opciones de respuesta					
		Comparado con el resto del grupo, este/a alumno/a...	Nunca nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos.		1	2	3	4	5
2	Realiza con facilidad los pasos de un baile, gesticulaciones, desplazamientos, etcétera.		1	2	3	4	5
3	Ejecuta movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar, reptar, atrapar, lanzar entre otros.		1	2	3	4	5
4	Muestra habilidad para aprender y dominar secuencias musicales y dancísticas.		1	2	3	4	5
5	Controla y mejora su agilidad y destreza motriz a través de movimientos rápidos y fluidos.		1	2	3	4	5
6	Posee habilidades de coordinación motriz como dibujar, escribir y construir.						
7	Reproduce o empatiza un ritmo externo a través de su movimiento.		1	2	3	4	5
8	Realiza ejercicios continuos o durante un tiempo prolongado sin experimentar fatiga o cansancio.		1	2	3	4	5
9	Utiliza todos los segmentos corporales en armonía.		1	2	3	4	5
10	Utiliza la combinación de distintos patrones básicos de movimiento (habilidades motrices genéricas) dándoles su propio sentido al participar en actividades deportivas.		1	2	3	4	5
SUMA TOTAL:							

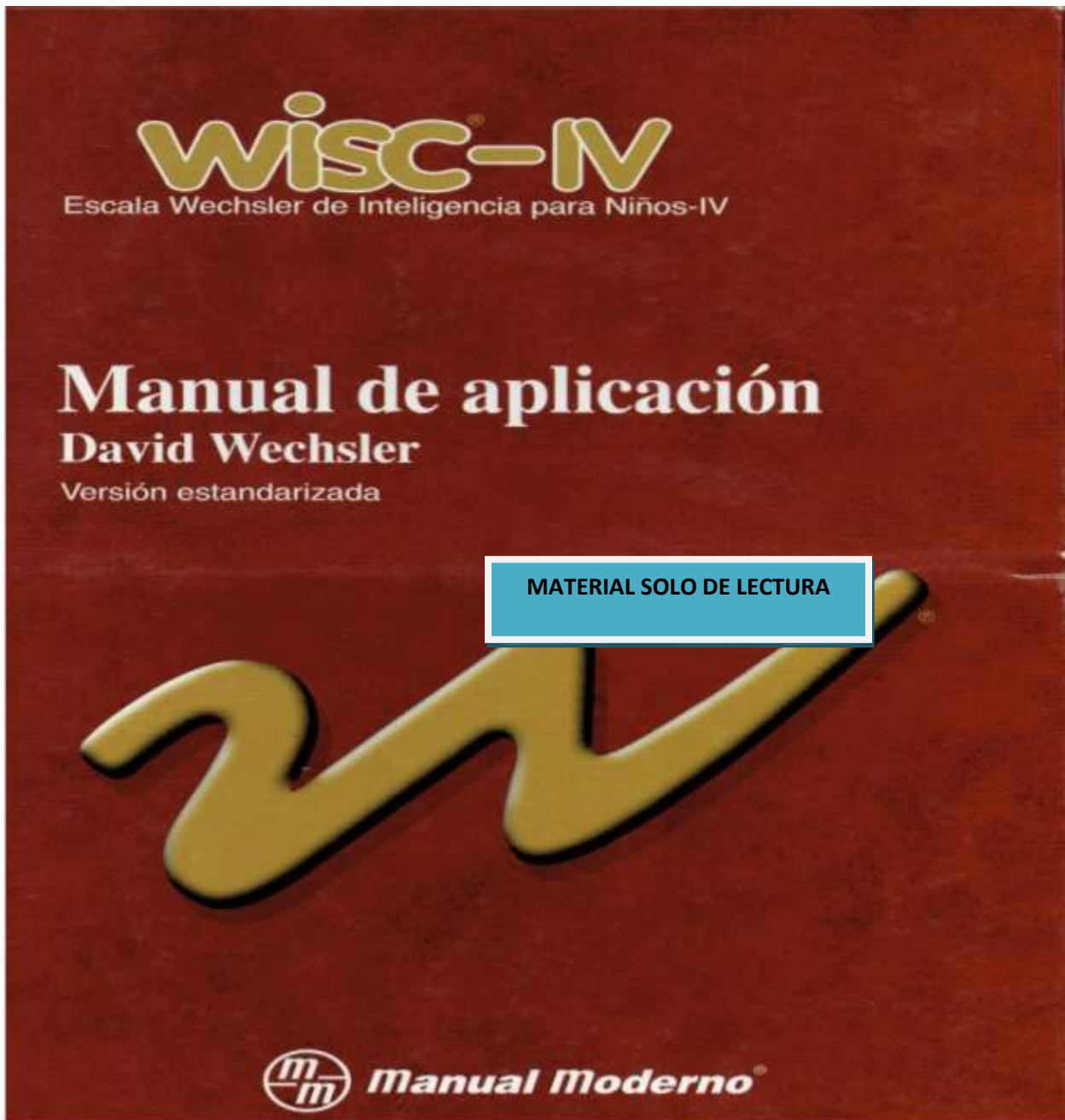
INVENTARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
(versión revisada, 2010)

PUNTOS DE CORTE

N.P.	SUBESCALAS	Punto de Corte
1.-	INTELLECTUAL (lingüístico, matemático)	45
2.-	CREATIVA	42
3.-	SOCIOAFECTIVA (Intra e interpersonal)	42
4.-	ARTÍSTICA	42
5.-	PSICOMOTRIZ	42

Anexo 4. Pruebas Psicológicas Aplicadas.

Escala de Inteligencia WISC IV.



Protocolo de la Prueba de Inteligencia WISC IV.

WISC-IV

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV

Nombre del niño: _____

Examinador: _____

Estimación de la edad del niño

	Año	Mes	Día
Fecha de evaluación			
Fecha de nacimiento			
Edad a la evaluación			

Conversiones de puntuación natural total a puntuación escalar

Subprueba	Puntuación natural	Puntuaciones escalares			
Diseño con cubos					
Serrejotas					
Atención de dígitos					
Conceptos con dibujos					
Claves					
Vocabulario					
Secuencia de números y letras					
Maticos					
Comprensión					
Búsqueda de similitud					
Figuras incompletas					
Registro					
Información					
Arbitraje					
Palabras en contexto (Pictas)					
Suma de puntuaciones escalares					

*Representación de subpruebas administradas (1) Escala Escalar Total

	Subpruebas administradas	2 de Comprensión verbal	2 de Razonamiento perceptual
Suma de puntuaciones escalares			
Número de subpruebas	= 10	= 3	= 3
Puntuación media			

* La media total se calcula a partir de las 10 subpruebas administradas.

Cálculo de puntuaciones índice

Escola	Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Índice percentil	centil de %
Comprensión verbal				
Razonamiento perceptual				
Memoria de trabajo				
Velocidad de procesamiento				
Escola Total				

* Traducción y adaptación con permiso. Copyright © 2001 por The Psychological Corporation, U.S.A. Traducción al Español copyright © 2001 por The Psychological Corporation, U.S.A. Escalas y subpruebas en Español © S. 2007 por Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México. Todos los derechos reservados.

Siempre para de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistemas de bases de datos o recuperada por otros medios: electrónico, mecánico, fotográfico, magnético, óptico o de cualquier otro sistema de almacenamiento de información, siempre que se permita por escrito de la Editorial Manual Moderno.

ISBN 978-959-261-4-4 (Formato de registro)
ISBN 978-959-261-4-5 (Prueba completa)

Protocolo de registro

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba

	Comprensión verbal					Razonamiento perceptual				Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	SE	VB	CA	PN	PC	DC	CD	MT	PI	RD	NI	AR	CL	RS	RG
19	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
16	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Perfil de puntuaciones compuestas

	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
160					
150					
140					
130					
120					
90					
80					
70					
60					
50					
40					

MATERIAL SOLO DE LECTURA

Pruebas de Inteligencia: Matrices Progresivas de J.C. Raven.



Protocolo de Registro de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven.

W EDITORIAL PAIDÓN

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación: _____ Prueba Nº: _____

Fecha de nac.: _____ Motivos de la apl.: _____

Educ.: _____ años _____ meses _____ Grados: _____ Fecha de hoy: _____

Dicte.: _____ Escuela: _____ Hora de in.: _____ Duración: _____

Localidad: _____ Hora de fin.: _____

Nº	A			Nº	Ab			Nº	B		
	Tentado	S	a		Tentado	S	a		Tentado	S	a
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			

Punt. par.: _____ Punt. par.: _____ Punt. par.: _____

ACTITUD DEL SUJETO		DIAGNOSTICO	
Forma de trabajo			
Rápida	_____	Edad cron.	_____
Fluida	_____	Edad mín.	_____
Inteligente	_____	Discrep.	_____
Concentrada	_____	Puntaje	
Dispuesta	_____	Percent.	
Hierática	_____	Rango	
Tranquila	_____	Diagnóstico	
Serena	_____	_____	
Pensante	_____	_____	
Ordinaria	_____	_____	
		Examinador: _____	

MATERIAL SOLO DE LECTURA

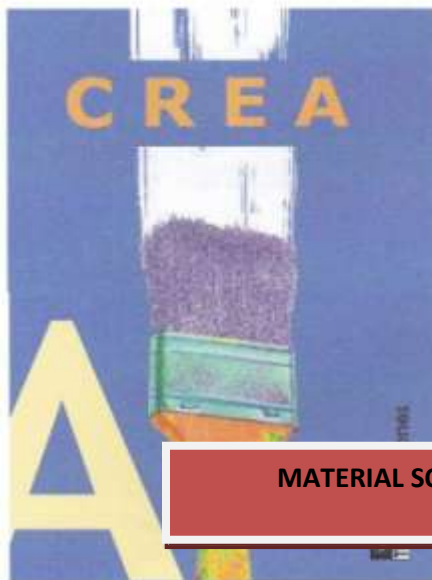
Prueba de Creatividad: CREA



MATERIAL SOLO DE LECTURA

Protocolo de Registro de la prueba CREA. (Las laminas B y C tienen la misma estructura)

Nombre			
Centro		Grupo	
Edad		Sexo: V <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	Fecha <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>



INSTRUCCIONES

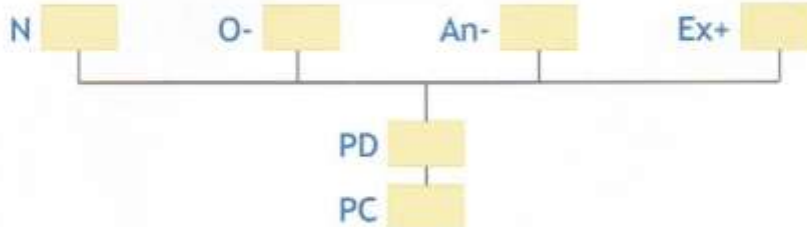
- No abra este Ejemplar hasta que se lo indiquen.
- Mientras tanto, cumplimente los datos personales que se le piden encima de estas instrucciones.
- Se le va a presentar una ilustración. Su tarea consiste en escribir brevemente cuantas **preguntas** le sea posible hacerse sobre lo que representa. Trate de hacer el mayor número posible.
- Se trata de elaborar preguntas, cuantas más mejor.
- Trate de ajustarse a los espacios para responder, pero si por las características de su escritura no le resulta cómodo, no se preocupe, no es lo im-

MATERIAL SOLO DE LECTURA

NO PASE LA PAGINA
HASTA QUE SE LO INDIQUEN

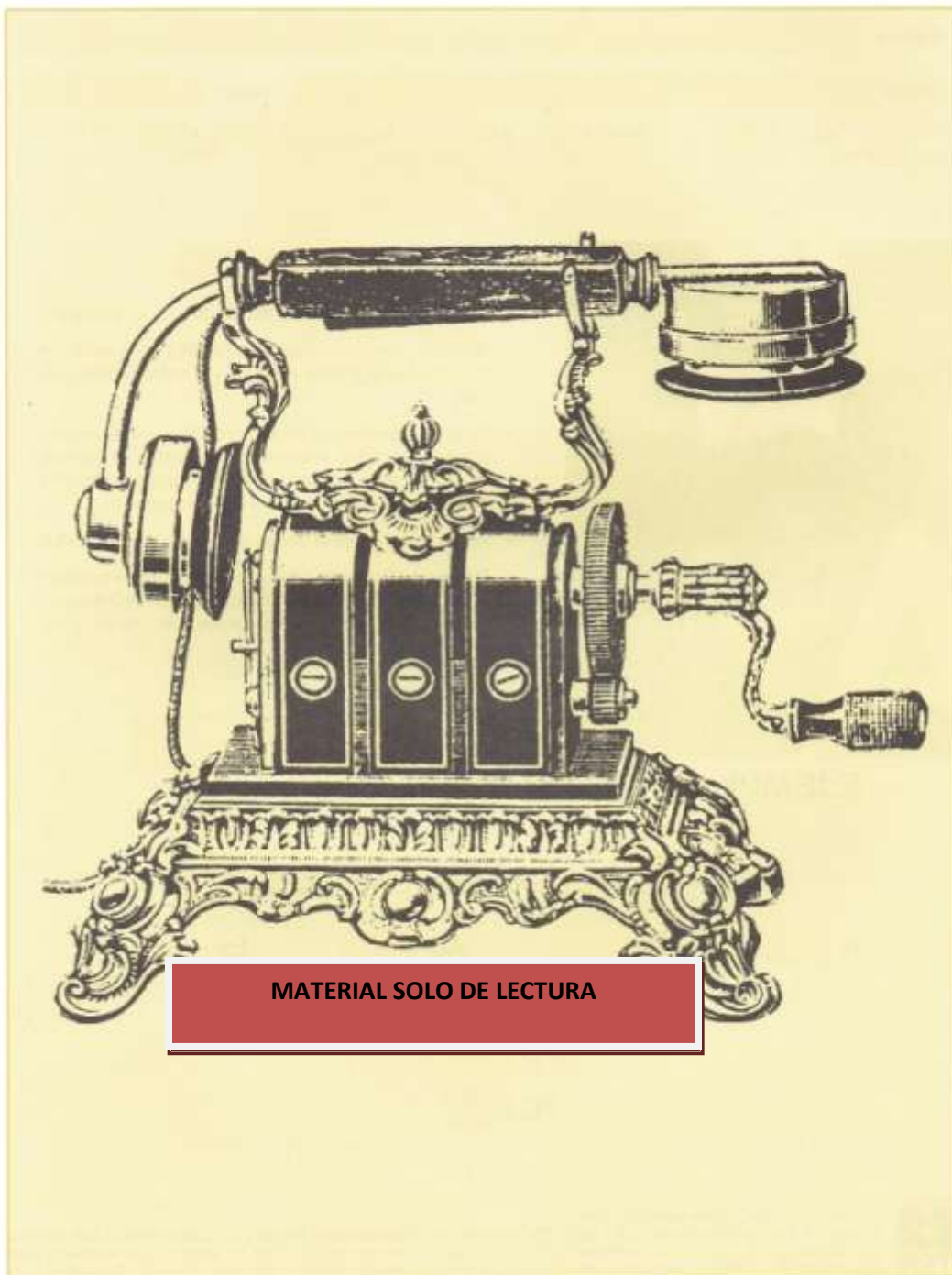
EJEMPLAR

RESUMEN DE PUNTUACIONES



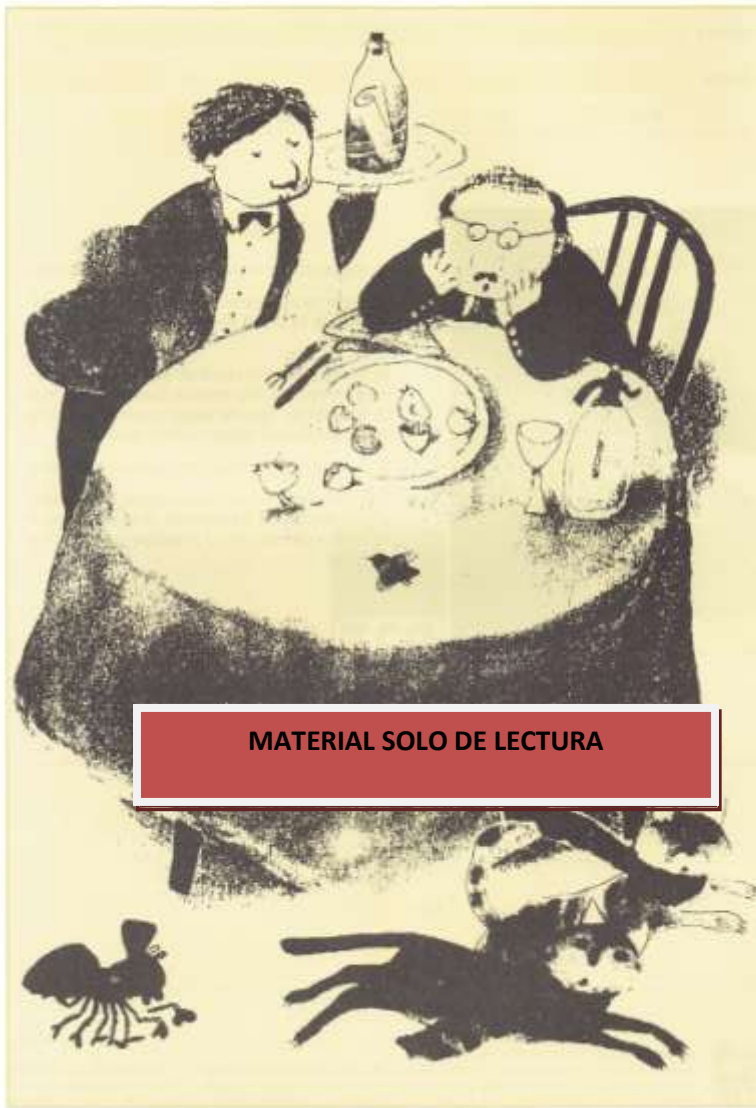
Autores: J. Corbalán, Fermín Martínez y otros.
Copyright © 2003 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si se presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Printed in Spain. Impreso en España.

Imagen de la lamina A del CREA. (Adolescentes y adultos)



Ficosa española de H. Durillo, «Módulo artístico y vócal reconocible». Es. Germano Gal, Barcelona.

Imagen de la lamina C del CREA. (Niños)



MATERIAL SOLO DE LECTURA

Foto ilustrada de G. Forattini. «E. (con vino, se vino un rato)». En: *El mundo de la cultura*, S.A., 1990.

Imagen de la lamina C del CREA (Adolescentes y adultos)

MATERIAL SOLO DE LECTURA



Anexo 5. Informe de la competencia Cognitivo- Intelectual.

INFORME DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVO-INTELECTUAL.

Escuela Primaria:

Alumno (a):

Fecha de Nacimiento:

Edad Cronológica:

Grado escolar:

Fecha de evaluación:

Instrumentos aplicados:

Resultados cuantitativos:

Prueba DFH:

CREA:

PRUEBA DE INTELIGENCIA WISC IV

ESCALA	PUNTUACIÓN
Comprensión verbal	
Razonamiento perceptual	
Memoria de trabajo	
Velocidad de procesamiento de la información.	
Escala total	
RESULTADO: INTELIGENCIA PROMEDIO ALTO	

Resultados Cualitativos:

Comprensión verbal:

Razonamiento perceptual:

Memoria de trabajo:

Velocidad de procesamiento de la información:

AREA SOCIOAFECTIVA:

CONCLUSIONES:

SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN:

Elaboró

Psicóloga de la USAER No. 8

Vo. Bo.

Director de la USAER No. 8

Anexo 6. Informe de Evaluación Psicopedagógica.

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Lugar y fecha: _____

Nombre del alumno: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Grado: _____

Grupo: _____

Turno: _____

Nombre de la escuela: _____

CCT _____

A continuación se presentan los rubros que deberá contemplar el informe de evaluación psicopedagógica para los alumnos con aptitudes sobresalientes, esta información parte del informe de detección inicial del alumno.

Aptitud Sobresaliente:

Motivo de la evaluación

Técnicas e instrumentos aplicados

Apariencia física

Conducta durante la evaluación

Antecedentes del desarrollo

BAP'S identificadas

Apoyos requeridos para el alumno

Propuesta de enriquecimiento

Conclusiones y/o recomendaciones

Firmas de los participantes.