

40

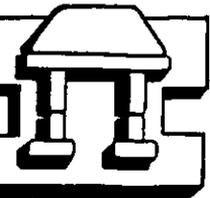


**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA**

**EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LA UNIDAD DE
ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y
APTITUDES SOBRESALIENTES (C.A.S.)**

**REPORTE DE TRABAJO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ROSA GRACIELA ZUÑIGA ESPINOZA**



IZTACALA

IZTACALA, ESTADO DE MEXICO

**ASESORA: LIC. FRANCISCA BEJAR NAVA
LIC. CLARA BEJAR NAVA
LIC. JULIA CHIMAL PABLO**

ENERO 2000

278852



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias a Dios por su infinito amor y misericordia que me ha permitido crecer y caminar en sus manos.

Gracias Señor por mis padres que en todo momento me brindan su amor y apoyo incondicional que me abre todas las puertas y salva todos los obstáculos.

Gracias por mis queridos hermanos que han colaborado tan especialmente en todos mis proyectos.

Gracias por Francis, Clara y Julia que con su enorme profesionalismo y disposición han impulsado la consumación de esta importante meta.

Gracias por mi amado esposo Basilio, Compañero atento, tierno y pleno de amor que sustenta plenamente mi ser y acompaña todos mis proyectos, especialmente éste.

Gracias por mis pequeñas Yarith, Vania e Itzel, grandiosas bendiciones que has depositado en mis manos y que llenan de retos y gozo cada momento de mi vida.

Gracias por los familiares y amigos que con su aprecio y constante apoyo alientan mis aspiraciones.

I N D I C E

Resumen	1
Introducción.....	1
Capítulo I La educación especial en México.....	3
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Estructura.....	6
1.3 Fundamentos legales	9
1.4 Breve historia de la educación especial en Chiapas.....	10
Capítulo II. El Programa de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.).....	13
2.1 La importancia de dar atención a las necesidades educativas especiales de los niños sobresalientes.....	14
2.2 Características de la capacidad sobresaliente.....	16
2.3 El Modelo Triádico de enriquecimiento Escolar de J.P. Renzulli.....	20
2.4 El Modelo de talentos múltiples de C. Taylor.....	26
2.5 Proceso de identificación inicial y apertura permanente.....	29
Capítulo III. La Unidad de atención a niños sobresalientes en Chiapas.....	31
3.1 Antecedentes en México.....	32
3.2 Organización de la Unidad de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes CAS.....	34
3.2.1 Diagrama de organización.....	34
Capítulo IV. El psicólogo como personal de apoyo en la atención a niños sobresalientes.....	41
4.1 La importancia del psicólogo en la atención educativa a niños Sobresalientes.....	42
4.2 Funciones específicas del psicólogo.....	44
4.2.1. En el proceso de sensibilización, identificación inicial y de apertura permanente.....	44
4.2.2 En el aula regular y/o especial.....	51
4.2.3 En la atención a padres y personal docente.....	59
4.2.4. La organización administrativa de actividades y Recursos.....	62
Capítulo V. Resultados y conclusiones.....	65
5.1 Reflexiones generales del Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar para niños sobresalientes.....	66
5.2 Reflexiones sobre la labor del psicólogo en el Servicio de atención a niños sobresalientes.....	68
5.3 Reflexiones sobre la práctica profesional con relación a la formación profesional recibida en la E.N.E.P.I.....	71
Conclusiones.....	76
Referencias	79
Anexos.....	83

RESUMEN

En el reporte de trabajo se describe la labor profesional que desarrolla el psicólogo en la unidad de atención a niños de educación especial con capacidades y aptitudes sobresalientes en el estado de Chiapas.

Se presentan las pautas históricas más relevantes que dieron inicio al interés para considerar la educación especial hacia las muchas personas que requieren de ella, llegando con paso lento pero continuo hasta el pleno reconocimiento recientemente brindado en la Ley General de Educación de 1993, dentro del cual en el artículo 41 se encuentra claramente demarcada la responsabilidad de nuestro sistema educativo para proporcionar atención a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad, sin discapacidad y a los niños sobresalientes.

Así mismo se presentan las características y necesidades generalmente encontradas a través de múltiples investigaciones y experiencias de trabajo con estos individuos en diferentes países, así como la detallada descripción del modelo triádico de enriquecimiento escolar propuesto por Renzulli y adaptado por educación especial en nuestro país, para brindar una atención integral e integrada de estos niños dentro de la escuela pública, proveyendo además de amplios beneficios educativos para toda la población escolar.

Se describen detalladamente las actividades desarrolladas como psicóloga en dicha Unidad de atención a niños sobresalientes a lo largo de un curso escolar (1996-1997), considerando los diversos ámbitos de acción requeridos en esta labor, los problemas enfrentados, las estrategias empleadas y los logros alcanzados.

A partir de la reflexión y análisis de los elementos que facilitan o limitan la tarea que realiza el psicólogo en este servicio de educación especial, se plantean algunas consideraciones y sugerencias con el fin de promover el reconocimiento del importante apoyo que el psicólogo brinda en la adecuada atención de las necesidades educativas de los niños sobresalientes, así como colaborar con esta experiencia a la retroalimentación curricular de la facultad de psicología en Iztacala, así mismo incidir en la promoción del trabajo psicológico hacia estos niños que tan poco se conocen y atienden en el ámbito educativo de nuestro país.

INTRODUCCION

El presente trabajo pretende colaborar con la difusión de la labor que puede desarrollarse para la atención adecuada de las necesidades educativas especiales de los niños sobresalientes, así mismo destacar la importancia del trabajo psicológico para armonizar los elementos involucrados en el óptimo desarrollo de estos niños.

Primeramente se pretende que a través de la información presentada, las personas reconozcan las características de los niños sobresalientes y conozcan los elementos fundamentales para su adecuada atención mediante el Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar que ofrece educación especial en el marco de la escuela pública en México con el Servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.).

Por otra parte, presentar de forma detallada las experiencias y vivencias que ha implicado como psicóloga el apoyo profesional brindado en este servicio, para que el lector pueda rescatar los aspectos básicos que el psicólogo puede aportar en el cotidiano enriquecimiento educativo de los niños sobresalientes a través del trabajo interdisciplinario.

Mundialmente la atención a los niños sobresalientes poco a poco ha ido cobrando mayor importancia, al ser reconocidas sus necesidades educativas específicas para el amplio desarrollo de sus potenciales. Este avance ha sido lento ya que constantemente se enfrentan problemas por el desconocimiento y prejuicios prevalecientes al respecto de ellos en el medio escolar y familiar, lo cual ha ocasionado que en muchas ocasiones estos potenciales se desperdicien, sobrevaloren y se manejen inadecuadamente llevando a problemas individuales y sociales por la incomprensión e indolencia que la sociedad ha mostrado a sus necesidades educativas.

En nuestro país existió largamente esa situación de indiferencia por los potenciales sobresalientes de los niños. Afortunadamente las transformaciones del sistema educativo nacional con el interés por posibilitar una educación cada vez más pertinente a las necesidades de todos y cada uno de los educandos ha considerado un apoyo educativo para estos niños a través del servicio de Educación especial denominado **atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.)**

Específicamente en el estado de Chiapas, lugar donde se desarrolló el presente reporte de trabajo profesional, este servicio opera en escuelas públicas a nivel preescolar y primaria retomando el Modelo triádico de enriquecimiento escolar de Renzulli (Renzulli 1979) que fue adaptado por la Dirección General de Educación Especial en 1985 para nuestro país. Este modelo considera de manera muy integral las necesidades educativas especiales de los niños sobresalientes, así como un enriquecimiento educativo muy amplio y dinámico para toda la población escolar – niños, profesores y padres de familia – resultando ser una alternativa muy pertinente a las características de nuestro sistema educativo.

Considerando lo anterior se presentara la información y experiencia recabada durante diez años de trabajar en el servicio de atención a niños sobresalientes en el estado de Chiapas, reportando particularmente las actividades desarrolladas durante el ciclo escolar 1996 – 1997 en el cual me correspondió atender siete escuelas primarias que contaban con este servicio en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo. Interesada en que esta experiencia ayude a valorar adecuadamente la atención a los niños sobresalientes así como a promover una mejor formación profesional de los psicólogos y demás profesionales involucrados para que colaboren atinadamente en esta atención educativa.

En el capítulo I se presentan los motivos, estructura y fundamentos de la educación especial en nuestro país, así como una breve reseña de la educación especial en el estado de Chiapas, con lo que se desea ubicar el marco de trabajo de la educación especial en general, y en particular del estado donde se desarrolla este reporte.

En el capítulo II se presentan las consideraciones que se han hecho de las capacidades y necesidades de las personas sobresalientes y se plantean detalladamente todos los elementos del Modelo Triádico de enriquecimiento escolar de Renzulli y el de Talentos de Taylor los cuales fueron adaptados considerando las características de nuestro sistema educativo.

Se describe en el capítulo III la manera en que es retomado el interés por la atención a los niños sobresalientes en México y la forma en que se encuentra estructurada la Unidad de Atención a niños Sobresalientes en el estado de Chiapas

El capítulo IV plantea la importancia del psicólogo en la atención de estos niños y de manera específica presenta las actividades desarrolladas como psicóloga durante el ciclo escolar para el apoyo a docentes, padres de familia y alumnos.

Finalmente en el capítulo V se presenta el análisis de las actividades desarrolladas, los logros y limitantes encontrados tanto al interior del servicio C.A.S. - características del modelo, estructura ocupacional, operatividad – como por los elementos profesionales con que se contaba para su desempeño. Con base a ello se presentan en las conclusiones algunos planteamientos y sugerencias con la finalidad de mejorar la atención a los niños sobresalientes en el servicio C.A.S., así como para buscar una mayor correspondencia y riqueza entre el ámbito laboral y el de formación profesional del psicólogo en México.

CAPITULO I

LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

1.1. Antecedentes.

México es un país joven, ya que la mayoría de su población la conforman niños y jóvenes menores de 25 años (I.N.E.G.I. 1992). Por ello es fundamental que los programas de desarrollo en México consideren a este amplio sector de nuestra población en todos sus aspectos, especialmente en el ámbito educativo, ya que es el de mayor impacto en la formación de los individuos, y por ende en el desarrollo de toda nación como se contempla en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (S.E.P. 1995).

La educación de los individuos es una labor fundamental que la sociedad realiza a través de múltiples agentes: familia, escuela, medios masivos de comunicación, iglesia, etc., cada uno impacta de diversas maneras en la formación de las personas, ya sea de manera propósitiva o no. Es sin duda, la educación escolarizada uno de los principales agentes en esa formación, y por su función específica para ello, debe considerar los elementos necesarios para que sea una educación de calidad, acorde con las necesidades educativas de cada individuo dentro de un contexto integrador a su medio, que posibilite mejorar sustancialmente y en todos sus aspectos las condiciones de vida de la población, como se reconoció mundialmente desde 1981 en París y posteriormente en Jomtien en 1990, en Salamanca en 1994 y se retoma en el Programa de Desarrollo Educativo de México en 1995 (U.N.E.S.CO. 1984; García 1988; U.N.E.S.C.O. 1990; U.N.E.S.CO. 1994 y S.E.P. 1995).

La escuela procura una educación bajo lineamientos acordes con la generalidad de la población para la adquisición de aprendizajes. El aprendizaje es indudablemente una de las cualidades más ricas que posee el ser humano, y que generalmente se presenta en la mayoría de las personas. Sin embargo, es innegable que dicho proceso se realiza en muy diversas formas y ritmos en cada individuo (S.E.P. 1984; Eysenck 1985 y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995).

Si bien la mayoría de las personas se encuentran dentro de ciertos parámetros comunes para el aprendizaje, existen muchas otras personas que no. Algunos aprenden más difícil y lentamente por lo que se les considera "lentos", "anormales" o "deficientes" y ante quienes generalmente se muestra rechazo, marginación, fracaso escolar, etc., convirtiéndose en un grave problema para la persona, la familia y la sociedad (S.E.P. 1981; S.E.P. 1984b; S.E.P. 1985a y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995).

Por otro lado, existen también personas con marcada facilidad y rapidez, mientras que otros tantos aunque se reconoce su facilidad para aprender no logra consolidarse hacia los parámetros comunes, ante estos grupos de personas "brillantes", "inteligentes" o "listas" por lo regular existe una amplia indiferencia ya que se les considera como privilegiadas y ante quienes no saben responder adecuadamente ni la familia, ni la escuela, ni la sociedad, quedando abandonados a sus propios recursos (Ross 1964; Andreani y Orío 1978; S.E.P. 1984a; Freeman 1985; Silva 1989; Coriat 1990; Benito 1994 y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995).

Observamos así que comúnmente se soslayan y segregan dos polos importantes de la población: Los niños con dificultades para el aprendizaje y los niños con desempeños sobresalientes. La doctora Gómez Palacios reconocía en 1986 que la falta de una atención adecuada para los niños con dificultades conducía a ir acentuando su problema, y que los potenciales de los sobresalientes se iban perdiendo en la incompreensión escolar y social (S.E.P. 1981; S.E.P. 1984a; S.E.P. 1984b; Freeman 1985; Hernández 1986 y Silva 1989).

Actualmente se concibe que estas diferencias en el aprendizaje implican la necesidad de diferencias en las estrategias para acceder los aprendizajes; ambos grupos sin duda requieren de experiencias educativas especiales que no se ofrecen en el grupo escolar regularmente. Con base a esto, la Educación General a la cual indiscutiblemente todos tenemos derecho, se ha reconocido la atención específica que requieren estos niños y por lo cual Educación Especial ha orientado su labor a proporcionar las experiencias educativas que estos niños requieren dentro de un marco institucional, para lo cual la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) regula la educación general y especial en nuestro país en sus diversas modalidades (S.E.P. 1981; S.E.P. 1984b; Freeman 1985; S.E.P. 1985a y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995).

Aunque en México desde la época colonial ha existido preocupación por cuidar y proteger a las personas enfermas mentales en hospitales –Hospital de San Hipólito en 1566- es hasta 1867 con el gobierno de Don Benito Juárez que inicia la atención educativa de personas con requerimientos en Educación Especial con la fundación de la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 con la Escuela Nacional de Ciegos (S.E.P. 1981 y S.E.P. 1984b).

Posteriormente en 1914 se organiza una escuela para débiles mentales en Guanajuato, y así paulatinamente ante el interés de diversas personas se fundaron en varios puntos de la República algunas escuelas para la atención de débiles mentales. En 1935 el Doctor Solís Quiroga incide para que se incluyera en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección por parte del Estado de los débiles mentales; así como la creación del Instituto Médico Pedagógico para la atención de estos niños. Inaugurándose en 1943 la escuela para maestros de Educación Especial con especialidad en débiles mentales y menores infractores, a los que se agregan en 1945 atención para ciegos y sordos y en 1955 la de lesionados del aparato locomotor (S.E.P. 1981 y S.E.P. 1984b).

Después de más de dos décadas de lentos pero importantes avances en toda la República, en 1970 se consolida finalmente un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial con la Dirección General de Educación Especial y con la Profesora Mayagoitia a cargo se inicia en 1976 la atención en grupos integrados en las escuelas primarias a niños con problemas de aprendizaje y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, así también tiene lugar el establecimiento de las primeras coordinaciones de educación especial en los Estados (S.E.P. 1981).

En 1980 bajo la dirección de la Doctora Margarita Gómez Palacios las Coordinaciones de Educación Especial se convirtieron en Jefaturas de Departamento en todos los Estados del país. En este periodo se promueven un gran número de innovaciones psicopedagógicas e institucionales y de investigación en diversos aspectos educativos, es precisamente durante esta gestión que se implementa en escuelas primarias la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en 1985 en el Distrito Federal y posteriormente en diferentes estados (S.E.P. 1981, S.E.P. 1984a, S.E.P. 1996 y Martínez 1998).

1.2.- Estructura.

“La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes...” (S.E.P. 1993 pp. 48).

La educación especial no difiere de la educación general en sus conceptos y principios fundamentales de desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, de su autonomía e integración social armónica; más bien su especificidad radica en la adecuación de circunstancias de aprendizaje para superar las dificultades y obstáculos existentes (S.E.P. 1985a y S.E.P. 1994).

Es fundamental evitar una separación absoluta y segregacionista entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los que no tienen estos requerimientos, ya que estos últimos también pueden presentar alguna necesidad educativa especial en algún momento de su vida (S.E.P. 1981, S.E.P. 1984b; S.E.P. 1985b y S.E.P. 1994).

La atención adecuada de estos niños requiere la participación interdisciplinaria de diversos profesionales tales como: especialista en aprendizaje, en audición, en lenguaje, psicólogo, trabajador social, médico, etc. Que permita ofrecer una educación pertinente a estas personas mediante la aplicación de una pedagogía especial, en la cual se tomen más en cuenta las posibilidades que las limitaciones del niño, propiciando que la propia experiencia del niño sea la fuente de su aprendizaje, brindando atención grupal y/o individualizada manteniendo lo más posible su integración escolar y social (S.E.P. 1985b, S.E.P. 1994 y S.E.P. 1996).

La Educación Especial ofrece en sus servicios atención en dos modalidades:

- *Educación especial indispensable* a personas de 0 a 20 años para quienes esta atención resulta fundamental para su desarrollo e integración social, se brinda servicio a personas con diversos niveles de afectación en áreas de Deficiencia intelectual, trastornos neuromotores, trastornos visuales, trastornos auditivos y trastornos de lenguaje.

Esta población se atiende en Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) inicial, preescolar, primaria y laboral; y con base a las características y necesidades de los niños y sus familias se procura en lo posible su integración a centros de educación regular.

- **Educación especial complementaria** al proceso educativo regular, esta se brinda a niños que asisten a centros escolares regulares pero que han manifestado algún requerimiento educativo especial en áreas de aprendizaje, lenguaje, aptitudes sobresalientes o problemas de conducta.

Dicho apoyo se ofrece dentro de los centros escolares, ya sea dentro del grupo general del niño y/o en sesiones específicas individuales o en pequeños grupos con base a su requerimiento a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.).

A partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) en 1970 se establecen planteamientos técnico-operativos para la programación de los servicios que darían respuesta a las múltiples necesidades presentadas en todo el país, quedando así esta Dirección como la estructura responsable del buen funcionamiento de esta atención educativa (S.E.P. 1985 y S.E.P. 1994). Para la optimización de su funcionamiento la Dirección General se apoya en tres direcciones paralelas: La técnica, la operativa y la administrativa.

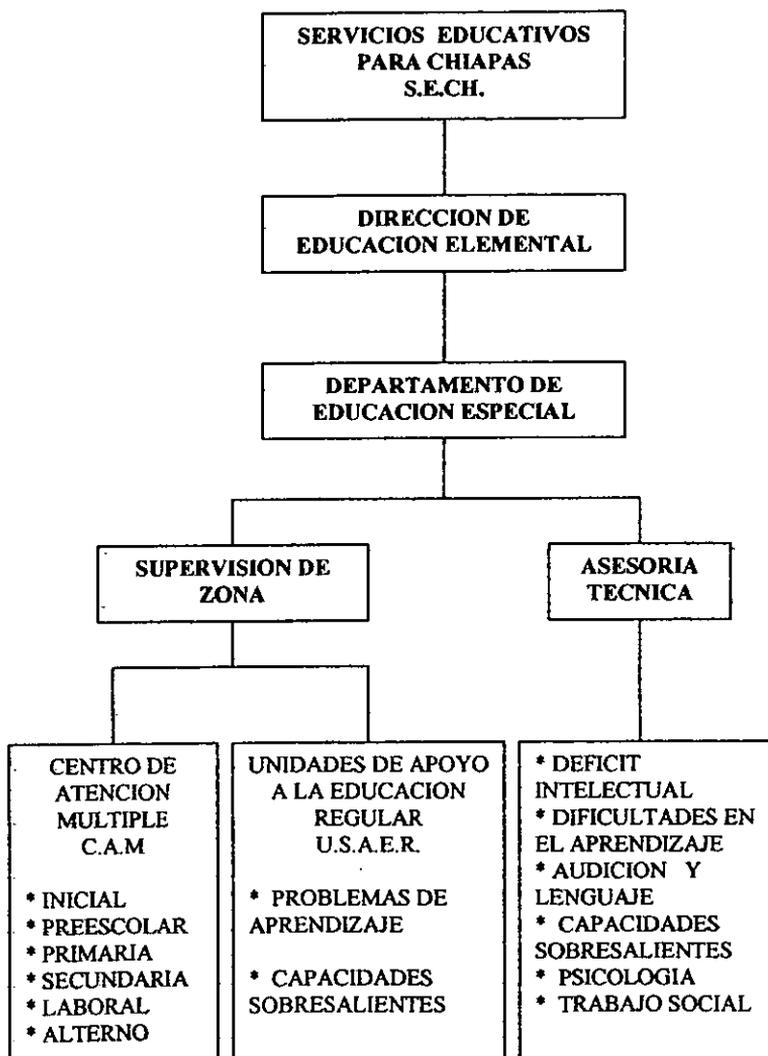
La Dirección Técnica en general asesora en el señalamiento de los objetivos, elaboración de planes, programas y evaluaciones con el propósito de implementar ajustes cuando se requiera a través de cursos de capacitación y actualización al personal docente y de apoyo técnico.

La Dirección Operativa evalúa y controla el funcionamiento de los diferentes servicios que se ofrecen en la institución, de acuerdo a los planes y programas vigentes.

La Dirección Administrativa que planea, organiza y coordina la administración de todos los recursos humanos, materiales y financieros

Es importante señalar que la estructura operativa de los demás estados de la república difieren con la estructura de la Dirección General en el Distrito Federal; sin embargo, igualmente cumple con las funciones de vigilancia y aplicación de los programas y planes que en el ámbito de la Dirección General de Educación Especial se han institucionalizado. A continuación presentamos específicamente la estructura organizativa correspondiente al estado de Chiapas.

**ORGANIGRAMA DE LOS SERVICIOS
DE EDUCACION ESPECIAL EN CHIAPAS**



1.3 Fundamentos legales.

Para los hombres de la época de la Reforma, el liberalismo de la independencia mexicana implicó no solo un pensamiento filosófico que reconocía el valor de cada uno de los seres humanos, sino también una búsqueda práctica de las condiciones favorables para la realización de los valores individuales. La educación deja de ser un instrumento privilegiado de las elites para convertirse en un derecho universal y necesario para la plena realización humana. El Estado como representante de la sociedad debe asumir la responsabilidad de hacer llegar la educación a todos los individuos, es decir hacer la Educación Pública (I.N.A.H. 1980 y S.E.P. 1994).

Con constantes y marcados altibajos ante la necesaria confrontación de intereses de grupo, estos conceptos van consolidándose a partir de la Constitución de 1824 con la fundación de la República, y en 1842 por primera vez se declara la Educación obligatoria y gratuita para los menores de edad, llegando de 1856-1869 al establecimiento de la enseñanza ajena a toda doctrina religiosa y a la obligatoriedad de la educación primaria; es también en este periodo que se plasman estos principios de la educación en la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en 1867 y que se crea una institución de educación especial con la Escuela Nacional para Sordos en 1869, marcando así el primer impulso educativo formal para las personas con requerimientos de educación especial (I.N.A.H. 1980 y S.E.P. 1994).

No obstante el reconocimiento de las necesidades educativas específicas requeridas por estas personas, no se había dado ninguna base legal puntual a la atención de estas personas, e incluso hasta hace poco se ha sustentado su atención de manera implícita en el artículo 15 de la Ley Federal de Educación de 1973 en la que se refería:

“El sistema educativo nacional comprende, además, la que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que las integran” (S.E.P. 1985a pp.7).

Así como también los artículos 5º y 48º de la Ley de Educación que hacen referencia al derecho a la educación y a los fines y principios establecidos en el artículo 3º constitucional (S.E.P. 1985a).

Es hasta 1993 con el establecimiento de la Ley General de Educación que se da explícita y plenamente reconocimiento a la Educación Especial, estableciendo:

“La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procura atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con dificultades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (S.E.P. 1993 pp. 48).

Son sin duda estas disposiciones un avance definitivo para garantizar y orientar las acciones necesarias para el logro de una atención integral e integradora de estas personas y su medio social.

1.4. Breve historia de la Educación Especial en Chiapas.

En Chiapas, lugar donde se desenvuelve el presente reporte de trabajo, la educación en general vivió un largo letargo debido a las condiciones geográficas, económicas (población rural en su gran mayoría), políticas y sociales muy limitadas a pesar de su gran potencial de riquezas naturales, pero que por su gran extensión y accidentada orografía es de difícil acceso en gran parte de los municipios, aunado a la enorme distancia que le separa del centro del país que en su eterna política centralista poco hizo por brindar las condiciones de infraestructura necesarias para acceder al estado de Chiapas la comunicación y el desarrollo educativo que otros estados disfrutaban.

Han sido grandes los esfuerzos que en los últimos años han procurado brindar mas y mejores condiciones de educación y de vida a toda la población en Chiapas; sin embargo, por la enorme brecha sustentada durante siglos aun se enfrentan grandes distancias de los objetivos e ideales de bienestar a que aspira y merece la población, siendo lamentablemente reconocido en la actualidad que Chiapas es uno de los estados de la República con mayores rezagos educativos en todos los niveles (I.N.E.G.I 1992).

La educación especial en el estado de Chiapas también estuvo demarcada por las condiciones generales prevalecientes en el estado y es hasta 1971 que se abre el primer espacio de educación especial iniciando el servicio de atención con la fundación de la Escuela de deficiencia mental en la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez; en 1972 se inicia la Clínica de audición y lenguaje, y de 1976-1978 se logran establecer escuelas de educación especial en Comitán y San Cristóbal de las Casas (S.E.P. 1985b).

Para 1979 se confiere el reconocimiento de la Coordinación de Educación Especial en el Estado a la Profesora Consuelo Moguel Estrada, y en ese mismo año es autorizada la implementación de atención de grupos integrados en escuelas primarias para apoyo de los niños con problemas de aprendizaje, los cuales poco a poco se instalaron en las diversas ciudades del estado proliferando así este apoyo educativo complementario (S.E.P. 1985 b)

En 1980 debido al gran aumento de población demandante se generó la reestructuración de los servicios de educación especial en el estado, permitiéndose la separación de las áreas de Audición y lenguaje, las cuales constituyeron entonces la Escuela de Audición en el turno matutino y en el turno vespertino con el área de lenguaje y aprendizaje como Centro Psicopedagógico con lo cual se avanzó ampliamente en la atención requerida, tanto para atención de tipo complementaria como indispensable (S.E.P. 1985b).

Tapachula en 1980 da sus primeros pasos en la atención con educación especial a su población proporcionando la atención a niños con deficiencia mental y sordos, e iniciándose finalmente con la Escuela de Educación Especial. También para entonces se fortalecen las coordinaciones de Educación Especial en los estados y se crean las asesorías técnicas para un apoyo en: Área de grupos integrados, área de deficiencia mental y área de control escolar (S.E.P. 1985b)

El Centro de Educación Especial en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez es inaugurado en 1982, así también se implementan las asesorías de Audición y Psicología. A fines de ese mismo año se genera con carácter nacional la descentralización de los niveles de Educación Especial y de Educación para Adultos, transfiriéndose a cada uno de los estados, Por lo cual la Coordinación de Educación especial pasa a formar parte de la Subdirección General de Educación Básica como Departamento quedando entonces en el cargo la Profesora Consuelo Moguel Esteban, que fungía como encargada de la Coordinación (S.E.P. 1985 b).

Se crean en 1983 las asesorías en las áreas de Trabajo social, Educación Sexual y Lenguaje. Así mismo se establecen grupos integrados en algunas escuelas primarias de las localidades del Jobo, Copoya y Chiapa de Corzo, y en la ciudad de Cintalapa se funda la Escuela de Educación Especial (S.E.P. 1985 b).

En 1986 queda a cargo de la Jefatura de Educación Especial en el estado la Licenciada Aída Ruth Ruiz Melchor quién entre otras acciones impulso el establecimiento de los grupos integrados "B" y la atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en escuelas primarias, con lo que se incidió de manera importante en los apoyos educativos complementarios que se ofrecen dentro de las mismas escuelas primarias. El inicio de atención a niños sobresalientes fue con el entonces Proyecto C.A.S. que principia en 1987 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo.

A la fecha en el estado de Chiapas se cuenta con una cobertura más amplia tanto en tipos de servicios (Trastornos de Audición, Trastornos de Lenguaje, Trastornos Neuromotores, Déficit Intelectual, Dificultades de Aprendizaje, Atención a niños Sobresalientes, Trastornos Visuales, etc.), atendiéndolos ya sea en Centros de Atención Múltiple o en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en las escuelas, así también ha incrementado en número de centros y número de localidades de ubicación en todo el Estado (Ruíz 1996).

Aunque como puede apreciarse en la reseña histórica presentada el avance para atención en educación especial ha sido inicialmente muy lento, pero poco a poco y a recientes fechas se han realizado logros más amplios. En la tabla 1 en la siguiente página podemos observar particularmente la manera en que se encuentran distribuidos los servicios en el estado.

De esta manera, podemos apreciar que para 1997 el nivel de educación especial en el estado de Chiapas ofrece servicio en 21 localidades contando con 54 centros de atención en sus modalidades de Centros de Atención Múltiple (C.A. M.) y de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) brindando así los apoyos pertinentes a las necesidades educativas especiales de la población. Además, la tendencia actual apunta a un marcado interés por la ampliación de los servicios, tanto en número de centros así como, cubrir un mayor número de localidades que permitan el acceso de estos servicios a la mayoría de la población (Ruíz 1996).

**SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL
EN EL ESTADO DE CHIAPAS**

SERVICIO LOCALIDAD	C. A. M.			U. S. A. E. R.	
	Escuela	Laboral	Alterno	Aula de Apoyo	C.A.S.
1.- Acala			*	*	
2.- Arriaga	*		*	*	
3.- Cintalapa	*		*	*	*
4.- Comitán	*	*		*	
5.- Copainalá			*		
6.- Huixtla				*	
7.- Jiquipilas			*	*	
8.- Ocosingo	*				
9.- Ocozocoautla	*				
10.- Palenque	*		*		
11.- Pichucalco	*				
12.- Pijijiapan	*				
13.- Reforma	*		*		
14.- San Cristóbal L.C.			*	*	
15.- Tapachula	*	*	*		
16.- Teopisca			*		
17.- Tonalá	*			*	
18.- Tuxtla Gutiérrez.	*	*	*	*	*
19.- Villa Corzo		*			
20.- Villaflores	*		*		
21.- Villa las Rosas				*	

TABLA 1

CAPITULO II

EL PROGRAMA DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES

2.1.-La importancia de dar atención a las necesidades educativas especiales de los niños sobresalientes.

En las diversas culturas humanas a través de la historia del hombre han existido innumerables personas destacadas, que por algún aspecto de sus acciones han merecido tal calificativo, pero que además con sus aportaciones han tenido gran influencia en el devenir de la humanidad. Dentro de cada cultura los valores y necesidades de los grupos predominantes determinan cuales son las posibles áreas consideradas como valiosas para el desempeño humano y que se consideran como importantes, siendo reconocidas como tales a veces las habilidades físicas, otras las intelectuales o las habilidades artísticas (Andreani y Orio 1978, Renzulli 1979, Gallagher 1985, García, Gil, Ortiz, Lázaro y de Pablo 1986 y Silva 1989).

En el presente siglo en nuestra sociedad ha prevalecido el supuesto generalizado de que la habilidad o talento de las personas es un don que se trae de nacimiento, que aflora por sí mismo, sin necesidad de ningún apoyo o estímulo, que tarde o temprano se manifestará en la persona que realmente lo tiene (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Schwartz 1979, Renzulli 1979, Silva 1989, Coriat 1990 y Rayo 1997). Esto da base a una actitud prejuiciosa y errada para no dar apoyos a estos individuos que ya de por sí cuentan con tantas "ventajas", creándose un desinterés total por brindar las oportunidades que satisfagan las necesidades educativas de estos individuos (Ross 1964, Andreani y Orio 1978, Renzulli 1979, Freeman 1985, Silva 1989, Coriat 1990, Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995, Rayo 1997).

Miñambres y Jove (1997) mencionan que en el "Seminario Internacional de Superdotados" en 1981 la mayoría de profesores no consideraban que los niños bien dotados pudieran requerir algún tipo de apoyo especial para su pleno desarrollo, esta actitud es generalizada aun entre los docentes tan directamente involucrados con los niños sobresalientes (Ross 1964, Andreani y Orio 1978, García, Gil, Ortiz, Lázaro y de Pablo 1986, Coriat 1990, Benito 1994 y Rayo 1997).

Sin embargo, la investigación educativa realizada sobre las personas sobresalientes ha demostrado que no es así (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Renzulli 1979, García, Gil, Ortiz, Lázaro y de Pablo 1986, Coriat 1990 y Rayo 1997); y que más bien el sistema educativo tiende a obstaculizar el desarrollo de estas personas, pues tiende a enmarcarlos en estrategias pedagógicas tan generales y uniformes que les propicia a una obligada mediocridad, con desempeños por debajo de su capacidad, sin recibir la atención requerida para una formación educativa más adecuada, que posibiliten su desarrollo personal más pleno y su productividad social; son erróneamente así abandonados a sus propios recursos que se presupone son muchos y le garantizan el éxito (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Schwartz 1979, Renzulli 1979, Freeman 1985, Silva 1989, Coriat 1990, Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995, Rayo 1997 y Miñambres y Jove 1997).

Más allá de la idea de infalibilidad y éxito que se le atribuye a las personas talentosas, la realidad nos ha enfrentado con el ángulo opuesto de este fenómeno; los niños con desempeños muy por debajo de su potencial, con fracaso escolar e incluso casos con marcada inadaptación social, consecuencia todo ello de la indiferencia y mal manejo educativo escolar y familiar de las necesidades intelectuales y emocionales del niño bien dotado (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Schwartz 1979, Renzulli 1979, Freeman 1985, Passow 1985, Silva 1989, Coriat 1990, Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995 y Román, Gallego y Alonso 1996, Rayo 1997). Y es el costo personal y social que

estamos enfrentando cotidianamente en las aulas con los niños que a pesar de denotar capacidad no logran los aprendizajes, desempeños y comportamientos requeridos, y a los cuales se responde con total incomprensión que generalmente acaba aplastando la valía del niño, que malgasta sus potenciales en conductas inadecuadas y también a desvanecer sus talentos beneficiosos para la sociedad (Andreani y Orío 1978, Freeman 1985, Silva 1989, Coriat 1990, Miñambres y Jove 1997, Rayo 1997, Vail 1997).

Ante las evidencias presentadas por las investigaciones acerca de las personas sobresalientes, se delimita que como sociedad no podemos eludir nuestra responsabilidad, esperando que los talentos y habilidades de estas personas surjan de repente, de manera azarosa, sino que tomemos conciencia de que se requiere su cultivo cuidadoso y sistemático, especialmente a través del sistema educativo, ya que como mundialmente ha sido reconocido en la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" en Jomtien, Tailandia en 1990:

"Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje... y desarrollar plenamente sus capacidades..." (U.N.E.S.C.O. 1990 pp.10).

Así también en Salamanca en 1994 en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales se declara:

"Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje –únicos. Los sistemas educativos deberán ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades... Las escuelas regulares con esta orientación integradora... proporcionará una educación efectiva a la mayoría de los niños..." (U. N.E.S.CO. 1994 pp. 10)

Es fundamental reconocer que se esta hablando de una oportunidad al educando de acuerdo a sus necesidades y procurando que obtenga sus máximos beneficios, y no puede aplicarse cuando se aplican las mismas estrategias para todos por igual, desconociendo por tanto dichos requerimientos específicos. Para lograr llegar a la calidad educativa que tanto aspiramos es necesario reconocer los aspectos que implica en cuanto su equidad, no como igual o uniforme, sino acorde a la necesidad y con la pertinencia correspondiente a cada uno como personas con necesidades educativas (Freeman 1985, Renzulli 1994, S.E.P. 1995 y Smelkes 1996, Castejón, Prieto y Rojo 1997, Rayo 1997).

A nosotros corresponde como sociedad garantizar el cumplimiento de lo establecido en el Art. 41 de la Ley General de Educación de 1993:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social... esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación" (S.E.P. 1993 pp. 29).

Con lo cual brindemos la atención correspondiente a los potenciales del individuo de manera propositiva y sistemática, que ofrezcan las oportunidades requeridas para satisfacer sus necesidades más allá del simple cumplimiento de un programa escolar, sino con la conciencia de la acción

formativa del individuo a través de las acciones educativas escolares. Para cumplir este propósito con los individuos sobresalientes es necesario, primeramente reconocer su existencia, conocer sus características y necesidades afectivas e intelectuales en los entornos donde se desenvuelve, comprenderlo como persona con derechos y necesidades, no sólo como un ser "privilegiado" (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Freeman 1985, Gallagher 1985, Passow 1985, Silva 1989, Coriat 1990, Benito 1994 y Rayo 1997).

La mediocridad, la dependencia tecnológica hacia el extranjero, la tragedia social entre lo que somos y lo que podríamos llegar a ser, la indolencia para atender las necesidades del débil pero también del fuerte; todas estas son solo algunas de las condiciones en que permaneceremos en tanto no replanteemos la democracia de nuestro sistema educativo, pero especialmente de la práctica educativa y la apertura al cambio entre las relaciones interpersonales en la escuela –como el respeto y la tolerancia- y en la sociedad en general (Renzulli 1979, Silva 1989, Coriat 1990, Benito 1994 y Renzulli 1994).

Nuestra sociedad contemporánea poco a poco a tenido que tomar conciencia de la importancia del cuidado y conservación de sus recursos naturales si aspira a cierta calidad de vida. Sin duda, los retos que enfrentamos día a día para dar respuesta adecuada a las múltiples necesidades y condiciones que nos presenta y planteará a futuro el mundo en que vivimos, demanda que nos percatemos de la enorme trascendencia del estímulo y cultivo de nuestros recursos humanos, entre ellos los potenciales de las personas sobresalientes, los cuales demarcan muchas de las posibilidades entre un mediocre... o brillante porvenir para nuestra sociedad.

2.2. - Características de la capacidad sobresaliente.

A través de la historia han existido diversas formas de considerar a las personas con habilidades sobresalientes en algún campo de desempeño, lo cual ha llevado a los investigadores a proponer diversas posiciones para la explicación de dichos comportamientos (Martínez 1998).

Galton (1869, citado en Sattler 1988) desempeñó una gran influencia en el campo psicométrico y fue importante precursor del estudio de los superdotados, ya que estudió el papel que juegan los factores genéticos en las aptitudes de las personas sobredotadas, lo cual reportó en su estudio sobre genialidad hereditaria.

Más adelante las pruebas de Binet (1905, citado en Ulmann 1972 y en Sattler 1988) marcaron importantes perspectivas para la consideración de la medición de la inteligencia en la que se atribuían puntuaciones muy altas a las personas destacadas.

Sin embargo, los estudios de Terman iniciados en 1921 (citado en Sattler 1988) marcaron el principio del estudio sistemático de los bien dotados en una amplia población de alumnos, y con los sus hallazgos llega a contradecir las creencias comunes existentes respecto de estas personas.

Todos estos estudios fortalecieron la apreciación de los individuos superdotados desde un punto de vista de ejecuciones en pruebas psicométricas (Stanford-Binet) las cuales delimitaban en puntuaciones muy altas a los individuos brillantes. La consideración prevalectante de la inteligencia como entidad

única y genéticamente determinada empezó a tener fuertes confrontaciones, ya que muchas personas con puntuaciones de Coeficiente intelectual (CI) alto no lograban un éxito escolar y/o laboral en la vida adulta. Para la década de los cincuentas se empiezan a vislumbrar diferentes aspectos de la inteligencia que no se consideraban en las pruebas de inteligencia; Guilford en 1950 (citado en Ulmann 1972 y en Sattler 1988) plantea una estructuración del intelecto mucho más amplia de lo considerado hasta entonces, especialmente en lo que se refiere al pensamiento divergente relacionado con la creatividad (Ulmann 1972, Renzulli 1979, Sattler 1988, Silva 1989, Rayo 1997 y Torres 1999).

Con la perspectiva de estas nuevas cualidades de la inteligencia muchos estudios empezaron a corroborar esas suposiciones como Torrance (1962), Getzels y Jackson (1962) (citados en Andreani y Orio 1978) que muestran la baja correlación entre CI y creatividad. Gardner (1994) propone que los individuos pueden poseer siete formas de inteligencia a lo que denomina "inteligencias múltiples", ampliando más aun el concepto de inteligencia a otros ámbitos no valorados anteriormente como el ámbito interpersonal e intrapersonal (Renzulli 1979, Sattler 1988, Gardner 1994).

De esta manera vemos la amplia transformación que ha tenido el concepto de la inteligencia tan directamente ligado a la concepción de ejecuciones destacadas de las personas sobresalientes. Sin embargo, de manera cotidiana en el medio educativo y social, siguen presentes las concepciones rígidas de la inteligencia basadas únicamente en habilidades académicas limitadas. Más aún, en la mayoría de programas especiales para superdotados las calificaciones de CI siguen siendo criterio básico de selección (Renzulli 1979, Eysenck 1985, Coriat 1990, Rayo 1997).

Con base a lo anterior, pasemos a considerar la concepción de capacidad sobresaliente planteada por Renzulli en 1979, y en la cual procura rescatar todos los elementos vanguardistas de estas investigaciones además de la amplia experiencia adquirida en el trabajo con programas para personas sobresalientes (Renzulli 1979, Maker 1982).

Primeramente aclararemos que las personas destacadas han recibido diferentes términos de manera indistinta, o con relación a los niveles de superioridad alcanzados, entre los más frecuentes están: brillante, genio, superdotado, sobredotado, precoz, prodigio, talentoso, etc. (Freeman 1985, Renzulli 1979, Silva 1987, Coriat 1990 y Benito 1994 y Torres 1999). Sin embargo, Renzulli retoma el término de sobresaliente por considerarlo más mesurado y claro en cualquier medio, además de resultar menos petulante y prejuicioso ante la sociedad en general.

Para Renzulli existe una diferencia sutil pero fundamental entre considerar a una persona como sobresaliente o potencialmente sobresaliente, ya que lo primero nos lleva fácilmente a considerar la capacidad sobresaliente como algo "dado mágicamente" o con lo que se "nace". Mientras que lo segundo, considera toda la evidencia de los estudios al respecto, que muestran a la capacidad sobresaliente como una condición que puede ser desarrollada si se conjunta apropiadamente la persona, el ambiente y un área de desempeño particular (Renzulli 1979, Maker 1982).

Vemos así que el autor rompe con la concepción estática, mágica y descontextualizada que generalmente prevaecía, en la que la persona debía sobresalir siempre y en toda situación. Ahora él reconoce las cualidades ricas, dinámicas y contextualizadas que requiere la capacidad sobresaliente diferenciada para que se manifieste, y solo cuando ocurre esa adecuada interrelación – persona, medio y área de interés- podemos denotar esa capacidad en los desempeños de la persona.

A través del análisis de las múltiples cualidades que comprende el desempeño sobresaliente de grandes científicos y personalidades, Renzulli (1979) logra delimitar cuales son los necesarios para arribar a esas producciones creativo-productivas; reconociendo como necesarias tres cualidades que se conjugan para los desempeños sobresalientes: la habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea; los cuales considera se interrelacionan de la siguiente manera:



* *Habilidad general o específica arriba del promedio.*

Las altas habilidades son el criterio comúnmente aceptado para determinar a una persona como sobresaliente, el cual basan en puntuaciones altas de CI en pruebas psicométricas.

Renzulli (1979) valora las limitantes de las puntuaciones de CI para la identificación de las cualidades intelectuales, ya que estas sólo consideran algunos aspectos especialmente de tipo académico, dejando de lado otras muy importantes para el desempeño sobresaliente. Las investigaciones muestran un gran número de personas con aportaciones sobresalientes que han obtenido puntuaciones de CI promedio y no necesariamente alta como se supone "debe ser".

Por lo anterior, plantea que se debe considerar la habilidad general o específica por arriba del promedio en alguna o algunas áreas de desempeño, considerando criterios múltiples académicos y no académicos para la valoración de esos potenciales y no las puntuaciones de CI, que resultarían menos relevantes.

Así entonces, el autor posibilita un amplio margen de conductas valiosas, ya no reducidas a lo académico, así como, la necesidad de diversificar criterios para reconocerlas, además de una gran flexibilidad para los niveles cualitativos de desempeño con base a su contexto, ya que no hay una medida fija y única para toda situación

La habilidad arriba del promedio se refiere a los mejores desempeños en un área o actividad con relación al grupo de pertenencia en un momento determinado, considerando diversos criterios y situaciones para delimitarla.

**Creatividad*

Esta característica es de suma importancia para los desempeños sobresalientes, pues se considera fundamental que los individuos no sólo muestren una gran habilidad para el manejo de información y conocimientos existentes, sino el tener la capacidad de manejar transformaciones e interjuegos diferentes para llegar a acciones o productos nuevos.

Si bien es una característica ampliamente aceptada, no existe un acuerdo total entre los diversos investigadores de la creatividad, sin embargo la mayoría coinciden en reconocer ciertas cualidades como: la fluidez de ideas ante un problema, la originalidad de esas ideas, la flexibilidad para producir alternativas en los diferentes planos o categorías y la elaboración o perfeccionamiento de las ideas producidas (Ulmann 1972, Renzulli 1979, Landau 1985).

La creatividad es una cualidad que se desarrolla a lo largo de a vida de manera diferencial, ya que no permanece estable y presente en todo momento, sino que se encuentra íntimamente ligada a las otras dos características de la definición.

**Compromiso con la tarea.*

Retomando la amplia investigación existente desde Galton (1869) y Terman (1959)(Citados en Ulman 1972, Renzulli 1979 Sattler 1988 y Silva 1989) en que se reconocía la existencia de características de personalidad adicionales a las de CI para el logro de desempeños sobresalientes, y que son las características motivacionales a las que Renzulli atinadamente delimita como ingrediente imprescindible de la capacidad sobresaliente.

El compromiso con la tarea se refiere a la constancia y tenacidad con que la persona permanece durante un tiempo prolongado realizando una actividad para el logro de una meta. Es básicamente el interés en una tarea el motor que lleva a la acción y manifestación sobresaliente. Esta característica no necesariamente permanece estable todo el tiempo, y es importante considerar en la atención educativa su fomento y estímulo constante.

Así concluye Renzulli su definición de capacidad sobresaliente con la consideración de estas características y algunas condiciones que se consideran en la concepción de los tres aros y que concibe de la siguiente manera:

“La interacción de tres grupos básicos de características humanas: Habilidad arriba del promedio, altos niveles de creatividad y altos niveles de compromiso.

Los niños sobresalientes y con talentos especiales son los que poseen o son capaces de desarrollar esta combinación de características y aplicarlas a cualquier área de desempeño humano. Los niños que presentan o son capaces de desarrollar una interacción entre estas tres áreas requieren una gran diversidad de oportunidades y servicios educativos que normalmente no son proporcionados por los programas regulares de enseñanza” (Renzulli 1979, trad. S.E.P. 1985 pp. 8).

De esta manera Renzulli ofrece una definición de Capacidad sobresaliente que conjunta las características indispensables para la identificación de estas personas, con lo cual, da elementos para la selección , para el desarrollo de instrumentos y procedimientos para el diseño de sistemas de identificación múltiples. Así también, permite orientaciones sobre los aspectos relevantes a considerar en los programas educativos adecuados para dar respuesta a las necesidades específicas de estos niños (Renzulli 1979, Maker 1982, Silva 1989 y Renzulli 1994).

2.3. - El Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar de J. P. Renzulli.

El Modelo triádico de enriquecimiento propuesto por Renzulli en 1977 es producto del análisis de numerosas investigaciones existentes al respecto, así como de la larga experiencia en su trabajo con personas sobresalientes (Renzulli 1977, Maker 1982, Silva 1989, S.E.P. 1991 y S.E.P. 1996). Por principio es conveniente puntualizar las consideraciones de su denominación.

- Es un modelo triádico porque en su operación lo constituyen básicamente tres tipos de actividades diferentes, pero muy estrechamente interrelacionadas: Actividades exploratorias tipo I, actividades de entrenamiento tipo II y actividades de nivel avanzado tipo III.
- Es de enriquecimiento porque procura variadas experiencias educativas que conlleven a la ampliación y/o modificación del currículum, ya sea en su contenido o en las estrategias de enseñanza, basado en las características de los alumnos.
- Es escolar porque además de operar en el ámbito escolar y dirigirse en particular a los individuos sobresalientes, también se involucra a la población escolar en general para lograr una “irradiación de excelencia”, que consiste en ampliar los beneficios de las experiencias educativas propuestas en el modelo a toda la población escolar en general (profesores, alumnos, padres de familia, etc.). En la conciencia de que el individuo sobresaliente no se desarrolla aislado, sino que se desenvuelve en un contexto que lo impacta y al que él también afecta con sus habilidades en forma beneficiosa, logrando la plenitud personal y la aportación social correspondiente.

El enriquecimiento comprendido en este modelo implica principalmente experiencias de aprendizaje cualitativamente diferentes para los niños sobresalientes, en el que se les conduce conscientemente en el proceso de aprendizaje y en la elaboración de productos, a través de tres tipos de actividades diferentes pero relacionadas (Renzulli 1977, Maker 1982, Renzulli 1984, S.E.P 1991, Renzulli 1994 y S.E.P. 1996*) considerando las siguientes condiciones:

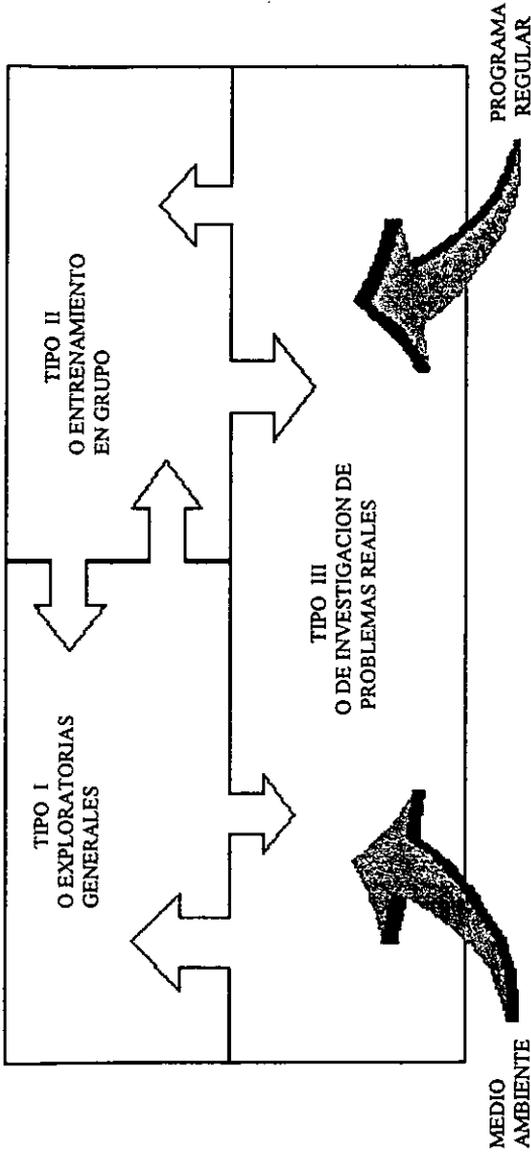
- ✓ La mayor parte del tiempo los alumnos en el programa de sobresalientes tendrán la oportunidad de trabajar en sus intereses de manera consistente a los estilos de aprendizaje de su preferencia.
- ✓ El principal papel del profesor es ayudarlos a identificar y estructurar problemas factibles de solución en sus áreas de interés, adquirir los recursos metodológicos necesarios, desarrollar las habilidades de investigación pertinentes y encontrar públicos adecuados a sus productos.

Los estilos de aprendizaje y los intereses de los alumnos son conceptos fundamentales en el modelo de atención, ya que se considera que en una situación de enriquecimiento estos dos aspectos deben respetarse (Renzulli 1977, Maker 1982, Renzulli 1984, S.E.P.1991, S.E.P. 1996^a, Renzulli 1994). Los objetivos generales del modelo triádico de enriquecimiento son:

1. - Proveer de varios tipos y niveles de enriquecimiento a un espectro más amplio de la población escolar del que usualmente atienden los programas especiales para niños sobresalientes (de 3% - 5% y ahora con el modelo de 10% - 20%).
2. - Integrar el programa especial al currículum general y desarrollar una relación más cooperativa que competitiva entre los profesores de grupo y los de grupo especial así como entre los alumnos.
3. - Minimizar las actitudes negativas o elitistas que comúnmente son expresadas hacia los alumnos que participan en los programas especiales para sobresalientes.
4. - Mejorar el alcance y calidad de enriquecimiento para todos los alumnos y proveer una "irradiación de excelencia" en el ámbito escolar.

El Modelo triádico de enriquecimiento escolar de Renzulli comprende tres tipos de actividades generales (Tipo I o exploratorias, Tipo II de entrenamiento y Tipo III de nivel avanzado) representadas gráficamente a continuación en la Figura 1 de la siguiente página; mostrando la proporción de tiempo ideal para cada una de las actividades; la relación permanente entre cada una de las actividades, así como, la incidencia constante del currículum regular y el medio ambiente en el modelo.

MODELO TRIADICO DE ENRIQUECIMIENTO



La magnitud del área de cada tipo de actividad corresponde al tiempo que idealmente debe invertirse en cada una. Las flechas relacionan cada tipo de actividad, representan la apertura permanente para participar en cada una de ellas según el momento y las condiciones de factores como el medio ambiente y el programa regular que inciden directamente en el desarrollo del programa. Los tres tipos de actividades se ofrecen a los alumnos en general, quienes participaran en ellas según sus condiciones particulares.

FIGURA 1

• *Las actividades de enriquecimiento tipo I o exploratorias generales.*

Consisten en experiencias diseñadas para poner al estudiante en contacto con diversos temas o áreas de estudio, en las cuales puede despertarse el interés del niño y desear profundizar sobre ellos. Los aspectos más importantes de estas actividades son los siguientes:

- Generalmente son actividades poco estructuradas pero con objetivos bien definidos.
- Constituyen un proceso constante y cíclico, en el que el alumno puede estar involucrado en un proyecto de investigación, pero continua exponiéndose a diversas oportunidades de ampliar sus experiencias y desarrollar nuevos intereses.
- Se deben procurar experiencias exploratorias ricas en variedad de temas y formas de contacto, ya que las actividades no tendrán el mismo impacto en todos los niños.
- Los alumnos deben estar conscientes de que, a través de estas actividades ellos pueden experimentar en diferentes áreas y llegar a delimitar posibles intereses en alguno de estas.
- Deben existir diferentes niveles de involucramiento y contacto con los temas en base en los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos, desde simples curioso informal hasta la profundización en problemáticas reales.
- Estas actividades deben orientar la planeación de actividades tipo II con base a las observaciones realizadas durante su realización y del impacto que manifiesten los niños respecto a ellas.

Los objetivos de estas actividades son los siguientes:

1. - Proporcionar experiencias que enriquezcan los conocimientos de los alumnos y los extienda más allá de las posibilidades que la escuela ofrece: es decir, ampliar y enriquecer el currículum regular.
2. - Ofrecer al alumno información que despierte su interés por áreas o temas con los que pueda desarrollar a futuro un proyecto de investigación.
3. - Obtener información específica que permita al profesor especial decidir sobre las actividades tipo II que deberá realizar para determinados alumnos.
4. - Crear condiciones en las que los alumnos puedan manifestar conductas sobresalientes y en las que el profesor especial identifique las áreas particulares de interés de los alumnos.

Para la planeación y realización de estas actividades se deben prever ciertos aspectos que favorezcan su implementación adecuada, entre ellos mencionaremos: Anticipación para su programación, revisión y relación con el currículum regular, coordinación estrecha entre profesores, forma de presentación de mayor impacto, directorio con recursos humanos y materiales para satisfacer las demandas, etc. (Anexo 1 y 2).

* *Actividades de enriquecimiento tipo II o de entrenamiento grupal.*

Consisten en ejercicios de entrenamiento para desarrollar procesos de pensamiento y sentimiento que todas las personas necesitan para resolver problemas cotidianos de la vida real. Los elementos más importantes de estas actividades se refieren a:

- Hacer énfasis en el desarrollo de los procesos u operaciones que permitan manejar el contenido con mayor efectividad.
- Tener estrecha relación con las actividades exploratorias tipo I para delimitar las habilidades necesarias de desarrollar con las actividades tipo II.
- Mantener constante relación con las actividades avanzadas tipo III para apoyar el desarrollo de habilidades requeridas en la realización de cualquier proyecto de investigación o elaboración de un producto creativo productivo.
- Relación constante con la taxonomía Renzulli-Hartman (Anexo 3) para conjuntar los objetivos y habilidades a desarrollar.

Los objetivos de las actividades de entrenamiento tipo II se refieren a:

1- Desarrollar en el alumno la habilidad general para el pensamiento creativo, la solución creativa de problemas, pensamiento crítico, así como de procesos afectivos de cómo sentir, apreciar y valorar.

2- Desarrollar en el alumno una amplia variedad de habilidades específicas de aprendizaje tales como: tomar apuntes, hacer entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc.

3- Desarrollar en el alumno habilidades para el uso apropiado de fuentes bibliográficas de nivel avanzado tales como: guías para el lector, directorios, índices, etc.

4- Desarrollar en el alumno las habilidades de comunicación escrita, oral y visual necesarias para comunicar adecuadamente su proyecto a las personas.

Existen tres clases de actividades tipo II (clase 1, 2 y 3) que se trabajan con los alumnos de la siguiente manera:

- Clase 1- Son ejercicios básicos para desarrollar habilidades generales, están dirigidas a todos los niños del grupo regular, deben planearse de antemano, e integrando en la medida de lo posible contenidos del grado correspondiente.
- Clase 2- Son ejercicios para desarrollar habilidades generales de pensamiento y metodología de investigación en los alumnos del grupo especial. Por medio de estas actividades se desarrollan

procesos específicos con contenidos que son del interés de los alumnos. No pueden planearse de antemano ya que se derivan de los intereses detectados en actividades tipo I o necesidades para actividades tipo III.

- Clase 3 – Son actividades que por un lado apoyan a los alumnos que tienen interés en un tema a que definan el problema o producto a realizar, por otra parte proveen a los alumnos de los recursos metodológicos que apoyen la realización de su proyecto tipo III.

Los aspectos relevantes en la planeación o realización de las actividades tipo II son: la coordinación con el profesor de grupo, basar su diseño con relación a la Taxonomía Renzulli-Taylor para reconocer los objetivos y habilidades a desarrollar, localización de recursos apropiados y su consideración como proceso largo que promueva el desarrollo de habilidades cada vez más avanzadas.

**Actividades de enriquecimiento tipo III o de nivel avanzado.*

Son los trabajos de investigación o producciones creativas a través de las cuales se pretende que el alumno además de aplicar sus habilidades, piense, sienta y actúe como lo hacen los profesionales, que asuma el papel de productor y/o creador de sus propias obras. Los aspectos más importantes en las actividades tipo III son:

- La realización de estas actividades debe estar basada en los intereses del niño, en donde él defina desde su objetivo, diseño, alternativas, etc. , que le proporcione experiencias de aprendizaje cualitativamente diferentes de las comunes en su grupo regular.
- La realización de estas actividades no es sencilla ya que el niño requiere de esfuerzo continuo para la realización de las diversas tareas de su investigación.
- No todo interés puede conducirse a actividades avanzadas, solo cuando existe un profundo interés y compromiso para involucrarse a fondo para llegar a producciones.
- El profesor especial debe proporcionar apoyo constante y sensible para sus necesidades de orientación metodológica y operativa. sin que pierda su iniciativa el niño en su proyecto,

Los objetivos principales de las actividades de enriquecimiento tipo III son:

1. Que el alumno aplique sus intereses, conocimientos, ideas y compromiso a problemas de estudio elegidos por sí mismo.
2. Que el alumno conozca el contenido y la metodología de las diversas disciplinas y áreas de expresión que sean de su interés.

3. Que desarrolle sus habilidades de aprendizaje autodirigido en los aspectos de planeación, organización, utilización de recursos, manejo de tiempo, toma de decisiones y autoevaluación
4. Que desarrolle el compromiso con la tarea, la autoconfianza, la sensación de logros creativos y la habilidad para interactuar adecuadamente con otros alumnos, profesores y personas con niveles avanzados de interés y dominio de un área común de actividad.

Para adentrarse en el trabajo de actividades de nivel avanzado se consideran seis acciones generales (Anexo 4):

En la primera acción es necesario que el alumno tenga manifestaciones claras de interés en un tema, compromiso, habilidad en el tema, creatividad y disposición para involucrarse en las acciones necesarias.

La segunda acción consiste en organizar las actividades y recursos a través de la sistematización en su plan operativo.

La tercera acción es la realización del proyecto o producto creativo productivo, es una etapa muy ardua y difícil para el alumno.

En la cuarta acción se revisa y reelabora el producto para pulir los detalles de todo el trabajo al deseo del niño.

La quinta acción consiste en la búsqueda de un público adecuado y la mejor manera de presentar el producto.

Finalmente en la sexta acción se presenta el producto al público apropiado para compartir sus aportaciones con los demás.

Las actividades tipo III constituyen la meta del modelo triádico de enriquecimiento y el nivel más avanzado del proceso de enriquecimiento que viven los niños en este programa; cuando se han vivido como investigadores y productores reales de manera sistemática, organizada e independiente

2.4. - El Modelo de talentos múltiples de C. Taylor.

En 1968 Calvin Taylor contando con una amplia experiencia en la investigación de habilidades mentales que seguían las de Thurstone, luego de Guilford acerca de la identificación de habilidades mentales primarias, llega a interesarse en poner estos descubrimientos sobre las múltiples habilidades intelectuales al alcance de la escuela para su estimulación. Estos hallazgos sobre la capacidad intelectual vienen a confrontar la concepción generalizada de inteligencia reducida a un CI.

Taylor reconocía que la escuela no desarrolla muchas de las habilidades valiosas para el desempeño profesional, manejando criterios intelectuales muy estrechos, con lo que se desperdician muchas de las capacidades existentes en los alumnos. Para el autor es importante que la escuela reconozca y estimule

estas habilidades básicas para una vida exitosa y productiva en todos los individuos, ya que considera que todos tenemos talento para alguna actividad, y que hay muchas maneras de ser “listo, y no sólo en las actividades académicas.

Un aspecto fundamental de su concepción escolar es el cambio substancial en la percepción que el profesor tiene de los alumnos, ya que si los considera como aprendices, incapaces y fracasados los tratará como tales y ellos se asumirán como derrotados, mientras que si los valora y reconoce capaces seguramente los tratará como triunfadores y los niños mismos se sentirán como tales, podrán esforzarse y lograr mejores desempeños.

En su afán por colocar estos principios al alcance de las escuelas se dio origen al Modelo de Talentos Múltiples en el cual planteó los siguientes aspectos:

- Que fuese un modelo que permitiera abarcar un amplio espectro de habilidades básicas importantes para la vida cotidiana y profesional.
- Que fuese un modelo sencillo de aplicar para el profesor en el aula común de manera cotidiana, y sin requerimientos de recursos extras.
- Que reconceptualizara el proceso enseñanza-aprendizaje para centrarse en el alumno, tanto en método como en contenidos para que estuviesen en función de sus intereses y necesidades.
- Que se reconozca la valía de los alumnos como pensadores y productores, no como aprendices y espectadores.
- Que promueva en el aula una dinámica en la que el alumno pueda responder efectivamente a múltiples oportunidades a través de diversos tipos de actividades
- Que la apropiación de conocimientos se realice a través de la reflexión y aplicación a situaciones de la vida cotidiana que le sean significativas.
- Que permita el manejo de los diferentes talentos que les dará mejores oportunidades de aprender más.

Taylor propone el manejo de seis talentos básicos para todos los alumnos, para lo cual agrupo varias habilidades específicas en talentos para facilitar su comprensión y manejo. El primer talento sería el académico que es trabajado principalmente en las escuelas con las habilidades académicas, y propone otros cinco talentos (Anexo 5) que de manera general se describen a continuación:

- Pensamiento productivo.- para aprender a desarrollar y utilizar la imaginación sin poner límites.
- Toma de decisiones.- Proporcionar al alumno elementos para darle solución a los problemas a través del razonamiento y la reflexión.
- Planeación.- Proporcionar los elementos para la organización sistemática de recursos, tiempo y materiales necesarios para realizar sus proyectos.

- Predicción.- Proporcionar elementos para que establezca las relaciones de causa-efecto que rigen los acontecimientos.
- Comunicación.- para que desarrolle habilidades de expresión oral, escrita y corporal que le permitan mayor fluidez en su comunicación.

Con la aplicación del Modelo de Talentos Múltiples de Taylor durante largo tiempo, la Dra. Carol Schlichter en 1986 realizan aportaciones que enriquecen el modelo en diversos aspectos que mencionaremos a continuación:

- Delimita las diecinueve destrezas específicas para los talentos: cuatro para pensamiento productivo, seis para comunicación, uno para predicción cuatro para planeación y cuatro para toma de decisiones.
- Logra la traducción de la terminología teórica a expresiones comprensibles a los niños para estos fuesen más conscientes de sus propias habilidades.
- Diseña materiales de instrucción (paquete de actividades de talentos) con base a los talentos y destrezas delimitadas.
- Aplica exitosamente el Modelo de talentos con niños sobresalientes, niños con deficiencia intelectual y con perturbaciones emocionales.

Los beneficios aportados en la aplicación de este modelo de talentos múltiples son amplios como se puede apreciar en su descripción, por lo cual mencionaremos sólo las apreciaciones particulares más relevantes de nuestra experiencia.

- ✓ Es muy valiosa la apertura que permiten las actividades de talentos para que los niños y sus profesores descubran habilidades especiales de cada uno, lo que aunque lentamente va transformando la percepción devaluada que a veces se tiene de algunos de ellos. Entre los mismos compañeros también sucede aunque resulta más fácil su revaloración.
- ✓ Se observan y descubren muchísimas habilidades importantes que tienen los niños y los profesores que no se valoran en absoluto en las calificaciones escolares, pero que son muy útiles (dibujo, liderazgo, creatividad, etc.), denotando además a niños y adultos la gran variedad de cosas que se pueden hacer y resultar valiosas.
- ✓ Efectivamente es un programa que puede trabajarse de manera muy sencilla y fructífera con los profesores y niños, pues no se requiere de materiales extraordinarios, sino más bien de una gran sensibilidad de los profesores para que dejen fluir las ideas y acciones de los niños con respeto, libertad y prudencia de manera que los niños se van apropiando de las habilidades que enmarca cada uno de los talentos.

2.5. - Proceso de identificación inicial y de apertura permanente.

De manera general, el proceso de identificación se refiere al conjunto de acciones que se realizan para la delimitación de los alumnos sobresalientes o potencialmente sobresalientes de entre la población escolar para que se integren al programa especial (Maker 1982; Renzulli 1979; Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995; Castejón, Prieto y Rojo 1997).

En concordancia a la concepción de capacidad sobresaliente planteada por Renzulli en 1979 propone un proceso de identificación denominado de apertura permanente (Renzulli 1979; Renzulli, Reis y Smith 1981; Maker 1982; Renzulli 1984; S.E.P. 1991 y S.E.P. 1996), que básicamente implica:

- 1. - La definición de capacidad sobresaliente de los tres años permite por su gran flexibilidad involucrar a un mayor porcentaje de alumnos en los programas especiales (15% o 20% en contraposición al 3 o 5% con los criterios de CI).
- 2. - Además de abrir la puerta aun mayor porcentaje de alumnos, también deja la puerta abierta todo el tiempo, ya que la capacidad sobresaliente no es estática ni constante, puede presentarse en ciertos momentos (ingreso) y en otros momentos no (sale) y nuevamente presentarse (ingresa). Ya no más criterios absolutos de rechazo o aceptación. El niño participa cuando está en condiciones y sale cuando ya no está en las condiciones de seguir participando en el programa especial.

Para favorecer una identificación adecuada es conveniente considerar ciertos aspectos básicos:

- Una planeación adecuada para la identificación requiere el uso de diversas técnicas a lo largo de un prolongado periodo de tiempo.
- La identificación de estos niños debe basarse en el conocimiento del niño dentro de su contexto cultural y vivencial.
- Se debe propiciar amplia libertad de expresión en las respuestas del niño evaluado.
- La evidencia obtenida durante el proceso de identificación debe proporcionar bases para la programación inicial de experiencias en el grupo especial.

Para la recolección de información adecuada para efectuar la identificación de los niños sobresalientes se consideran pertinentes las siguientes fuentes de información: Información sobre el desarrollo del niño, información sociométrica e información sobre sus desempeños (Renzulli 1979; Renzulli, Reis y Smith 1981; Maker 1982; Renzulli 1984 y S.E.P. 1996).

El propósito de utilizar información de diversas fuentes es el contar con grupos múltiples de evidencias sobre las características del individuo en diversas situaciones. Renzulli, Reis y Smith en 1981 proponen dos momentos generales de identificación:

- Identificación inicial para la formación del grupo especial.- El primer momento de identificación tiene como propósito formar el grupo especial inicial. Para ello se establecen ciertos procedimientos e instrumentos, a través de los cuales se obtienen testimonios sobre

desarrollo evolutivo, desempeños, motivaciones, etc. Este proceso implica la aplicación de instrumentos de identificación en un periodo determinado de tiempo, cuyos resultados una vez analizados permiten delimitar los candidatos a integrarse al grupo especial.

- **Identificación de alumnos que ameritan ingresar al grupo especial (apertura permanente).**- Este segundo momento de identificación, esta abierto todo el tiempo para detectar a los alumnos con potenciales sobresalientes que no fueron identificados en el primer momento de identificación, así mismo permite detectar cuando algún niño no precisa continuar en el grupo especial. Este procedimiento se realiza en el momento en que sea requerido mediante el análisis de la información recabada y se define la pertinencia de que el alumno ingrese o permanezca en el grupo especial.

Con base a lo antes mencionado, el proceso de identificación adaptado en la Dirección General de Educación Especial en México es el siguiente:

- **Identificación inicial.**- Este procedimiento se aplica en grupos nuevos que se integran al programa especial, regularmente cada año. Los instrumentos y procedimientos se aplican aproximadamente en dos o tres meses, una vez aplicados se analizan y se delimita que niños formaran parte del grupo C.A.S. (Anexos 6, 7 y 8). Las fuentes de información se recaban a través de los siguientes instrumentos y procedimientos:

* Cuestionario sociométrico ¡Adivina quién es!	Opinión de sus compañeros de grupo.
* Escala Renzulli – Hartman	Valoración del profesor del grupo
* Calificaciones escolares	Desempeño académico
* Cuestionario a padres de familia	Desarrollo evolutivo y extracurricular
* Observación del profesor C.A.S.	Desempeño general y motivacional

- **Identificación de apertura permanente.**- Cuando algún alumno no identificado inicialmente muestra potenciales –habilidad, compromiso o creatividad- para integrarse a grupo C.A.S., se recaba información a través de la guía de entrevista de apertura permanente (Anexo 9), cuando la información corrobora potenciales adecuados, se integra al grupo especial y se registra en el formato de apertura permanente.

De esta manera se flexibiliza la identificación y participación de los niños con potenciales en las actividades de enriquecimiento de nivel avanzado en el grupo C.A.S. Este proceso de apertura permanente permite al niño participar libremente y con gran motivación, ya que sabe que la puerta esta abierta para que entre o salga según su situación. Para el profesor C.A.S. es invaluable tener la posibilidad de valorar y revalorar las veces necesarias la situación de un alumno para que ingrese o salga del grupo especial, sin restricciones burocráticas. Además, se constata el dinamismo de la capacidad sobresaliente, que puede surgir en los momentos menos esperados, y muchos niños que pasaron desapercibidos en la identificación inicial, pueden integrarse a trabajos avanzados de acuerdo a sus intereses.

CAPITULO III

LA UNIDAD DE ATENCION A NIÑOS SOBRESALIENTES EN CHIAPAS

3.1.- Antecedentes en México.

En México no se había prestado atención dentro de nuestro sistema educativo para el apoyo de las capacidades sobresalientes de los niños hasta que en 1980 se realizó el primer Seminario sobre niños talentosos en el Distrito Federal (Sáenz 1985, citado en Martínez 1998). A partir de ese mismo año Saenz inició estudios en México sobre niños talentosos e impulsó en 1981 la apertura del primer curso universitario al respecto en Latinoamérica (Díaz 1992, citado en Martínez 1998).

Así en 1982 en el Distrito Federal la Dirección General de Educación Especial a cargo de la Doctora Gómez Palacios realizó una investigación en escuelas primarias públicas para la identificación de la capacidad intelectual "muy superior" con la Escala WISC-RM, con la cual se planteó claramente la intención de establecer la atención a niños talentosos, ya que requieren de una educación especial para el mejor aprovechamiento de sus capacidades (S.E.P. 1984a).

De 1982 a 1984 se ofrecieron en la ciudad de Querétaro los cursos a nivel maestría con la Doctora Schlichter y en 1985 la Universidad de las Américas abre un programa de maestría para docentes en ésta área y para 1987 implementó cursos para niños sobresalientes denominado PLUS (Díaz 1992, citado en Martínez 1998 y Thompson y Sáenz 1990; citado en Román, Gallego y Alonso 1996).

Por otra parte la Dirección General de Educación Especial continuando con su interés por los niños talentosos y después de una amplia revisión bibliográfica de los diferentes programas de atención para niños con capacidades superiores, en 1985 define su decisión de retomar el Modelo de Renzulli para niños sobresalientes por considerarlo el más adecuado por las características generales de la escuela mexicana: así el equipo técnico encargado se dio a la tarea de hacer las adaptaciones pertinentes al Modelo con base a las necesidades de nuestro ámbito escolar (S.E.P. 1987).

En su fase inicial la propuesta de atención se trabajó en el Distrito Federal en cuatro escuelas primarias oficiales y en la Casa-hogar para varones del DIF, durante el tiempo de trabajo se lograron resultados muy beneficiosos y enriquecedores, lo cual impulsó la estructuración completa de la propuesta de atención, que en el ciclo escolar 1986-1987 es ampliada incorporando a treinta y nueve escuelas primarias oficiales en ambos turnos (S.E.P. 1987).

En 1987 La Dirección General de Educación Especial en el D.F. invita a los Jefes de Departamento de nueve estados de la república (Coahuila, Nuevo León, Chihuahua, Durango, Jalisco, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán) para que retomen la Propuesta de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes sobresalientes (C.A.S.) siguiendo los lineamientos considerados en el D.F.; y posteriormente se incorporan en 1988 los estados de Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca, logrando que en 1991 el proyecto C.A.S. pase a ser uno más de los servicios que ofrece educación especial en toda la república (S.E.P. 1987, S.E.P. 1996 y Martínez 1998).

En Chiapas la entonces Jefa de Departamento de Educación Especial Licenciada Aída Ruth Ruiz Melchor acepta el reto de impulsar el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (C.A.S.) en nuestro estado, iniciando de inmediato la provisión necesaria de los recursos para que en septiembre de 1987 se empezara con la fase inicial de capacitación.

El equipo de trabajo pionero estuvo conformado por siete profesores de educación primaria, una psicóloga y la Coordinadora. Las fases generales para la implementación del Proyecto C.A.S. en el estado fueron las siguientes:

- Sensibilización a las autoridades educativas en el estado por parte de la jefatura de Departamento de Educación Especial. **Julio 1987.**
- Selección del equipo de trabajo por parte de la Jefatura del Departamento de Educación Especial. **Agosto 1987.**
- Capacitación del equipo de trabajo por personal de la Dirección General de Educación Especial. **Septiembre 1987.**
- Revisión y análisis de los documentos de trabajo que conformaban la propuesta del Proyecto C.A.S. por parte del equipo de trabajo. **Septiembre – Diciembre 1987.**
- Sensibilización a Supervisores de Zona de escuelas primarias federales de la zona centro. **Diciembre 1987 – Enero 1988.**
- Delimitación de las escuelas primarias prospecto. **Febrero 1988.**
- Sensibilización a personal directivo y docente de las escuelas primarias federales propuestas. **Febrero – Marzo 1988.**
- Sensibilización a la comunidad escolar en las escuelas primarias participantes en el Proyecto C.A.S. (Padres de familia y alumno). **Marzo – Abril 1988.**
- Trabajo inicial en grupos regulares (3° y 4° grado) en las escuelas participantes en el proyecto. **Febrero – Abril 1988.**
- Aplicación de instrumentos de identificación inicial de niños con C.A.S. en los grados atendidos. **Mayo – Junio 1988.**
- Delimitación de los niños candidatos a integrarse al grupo especial para asesorías para el ciclo escolar 88 - 89. **Junio 1988.**

Para el ciclo escolar 1988 – 1989 ya se trabajó en las escuelas primarias oficiales delimitadas con la propuesta completa del Modelo de Enriquecimiento de Superación Escolar de Renzulli abordando los grupos de 3º, 4º, y 5º grados.

El Proyecto C.A.S. trabajó como tal en el estado de 1987 a 1992, lográndose que en 1992 se estableciera como un Servicio específico de Educación Especial en el estado para el apoyo de los niños sobresalientes en las escuelas.

Las necesidades educativas que demandan los niños sobresalientes en nuestro estado se han ido cubriendo paulatinamente gracias a los esfuerzos e interés de las autoridades involucradas, de manera que en 1991 se inició la investigación en el nivel preescolar, y en el ciclo escolar 1991-1992 se integró la atención C.A.S. en algunos Jardines de niños de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente en 1994 se amplió la atención en Tuxtla Gutiérrez para turno vespertino y otra unidad para la ciudad de Cintalapa.

Se vislumbra así la perspectiva de ir ampliando en todo el estado la atención explícita y comprometida para el desarrollo de los potenciales talentosos de los niños chiapanecos, colaborando así con los insoslayables propósitos de bienestar y superación a los que aspiramos y que requiere nuestro estado en todos los aspectos.

3.2.- Organización de la Unidad de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes C.A.S.

3.2.1. – Diagrama de organización.

Con base al Manual de Organización de las Unidades de atención a niños con CAS de 1992, se plantea una estructura organizativa para la unidad de la siguiente manera:

- ♦ *Director*
- ♦ *personal docente y*
- ♦ *equipo de apoyo*

Comprendiendo en los puestos para una Unidad a un Director, una mecanógrafa, de 5 a 10 profesores especialistas, uno o dos psicólogos y una trabajadora social de la siguiente manera mostrada en la Figura 2:

DIAGRAMA DE ORGANIZACION

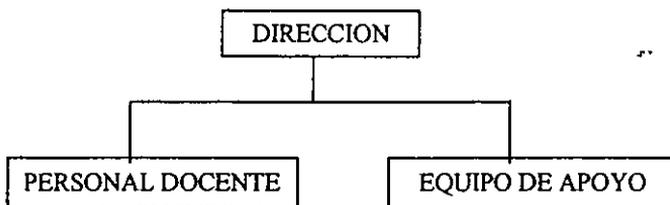
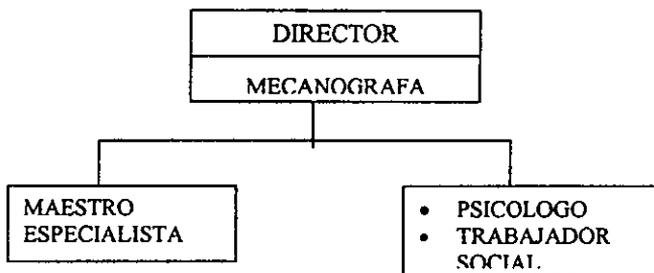


DIAGRAMA DE PUESTOS



ESTRUCTURA OCUPACIONAL

PUESTO	GRUPOS			
	7	8	9	10
DIRECTOR	1	1	1	1
MAESTRO DE GRUPO	7	8	9	10
PSICOLOGO	1	2	2	2
TRABAJADOR SOCIAL	1	1	1	1
MECANOGRAFA	1	1	1	1

FIGURA 2

- La Unidad de atención a niños con C.A.S. en el ciclo escolar 1996 – 1997 contaba con una estructura completa de personal de la manera siguiente:
 - Una directora,
 - Una mecanógrafa,
 - Siete profesores especialistas,
 - Una psicóloga
 - Una trabajadora social.

La atención proporcionada en la Unidad C.A.S. se ofreció en siete escuelas primarias oficiales en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo, ubicándose en las siguientes escuelas en turno matutino:

♦ Esc. “Rosario Castellanos”	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “Profesor Eliseo Palacios”	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “14 de Septiembre de 1824”	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “Cinco de Mayo “	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “Juan Sabines Gutiérrez”	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “Francisco I. Madero”	Tuxtla Gutiérrez
♦ Esc. “12 de Agosto de 1875”	Chiapa de Corzo

Las funciones generales desarrolladas por el personal siempre apegadas a las normas, lineamientos y procedimientos del Manual de Organización y a la Jefatura del Departamento de Educación Especial en el Estado son las siguientes:

Director.

- Planear y programar las actividades relacionadas con el proceso de atención pedagógica que se brinda en la Unidad C.A.S.. Así como el manejo de los recursos humanos, materiales y financieros para el funcionamiento de la Unidad.
- Difundir entre el personal las normas y lineamientos para la realización de su trabajo, apoyándolo en el proceso de atención y/o evaluación del mismo.
- Organizar, dirigir, controlar y evaluar el desarrollo del proceso de atención pedagógica.
- Organizar y dirigir las actividades del proceso de registro y control de alumnos, asignación de docentes y formación de grupos.

- Promover e integrar las reuniones de trabajo técnico y administrativo necesarios, para optimizar las labores de la Unidad.
- Promover la actualización, capacitación y asesoría técnica del personal a su cargo.
- Detectar los problemas que surjan e el desarrollo del proceso de atención así como los relacionados con recursos humanos, financieros y materiales y presentar alternativas de solución a la Supervisión de Zona.
- Realizar e impulsar investigaciones orientadas al desarrollo de propuestas para el mejoramiento del servicio educativo y remitirlas a las autoridades superiores.
- Promover medidas para que los padres de familia y la comunidad escolar colaboren permanentemente con la Unidad de servicio.
- Recabar y mantener actualizada la información generada en la Unidad de servicio.
- Apoyar al Supervisor de Zona participando en los asuntos institucionales que competen a al Unidad.

Maestro de grupo C.A.S.

- Planeación y programación de las actividades relacionadas con el proceso de atención pedagógica y con el manejo de los recursos materiales necesarios para el desempeño de sus funciones.
- Estudiar y aplicar las normas, lineamientos y procedimientos establecidos para el desarrollo de su función pedagógica.
- Realizar con el equipo de apoyo la identificación y selección de aspirantes al grupo C.A.S.
- Realizar el proceso de atención pedagógica, procurando el desarrollo integral del alumnado en un ambiente de cooperación y respeto.
- Informar a las autoridades, maestros, padres de familia y alumnos sobre las características del servicio, orientando y promoviendo su participación en el trabajo de la Unidad.
- Participar en las reuniones de trabajo a las que sea convocado y cumplir con las comisiones afines al contenido de este Manual que se le asignen.
- Analizar y presentar al director de la Unidad o al equipo de apoyo, los problemas que surjan en el desarrollo de su trabajo para tomar las medidas pertinentes.
- Participar en los cursos de actualización y capacitación a los que se le convoque en su Unidad correspondiente.

- Mantener actualizada la información generada en el proceso de atención pedagógica y presentarla a las autoridades cuando la soliciten.
- Cooperar con la Dirección de la Unidad en el desarrollo de campañas destinadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los alumnos.
- Colaborar con la Dirección de la Unidad en aquellas actividades que se le indiquen de acuerdo a sus funciones.

Mecanógrafa.

- Contestar la correspondencia que le señale la Dirección de la Unidad.
- Mecanografiar los trabajos que le asigne el Director de la Unidad
- Despachar correcta y oportunamente la correspondencia.
- Operar los procedimientos de archivo y llevar tanto el minutarario como el registro del mismo.
- Solicitar la papelería y el material de oficina requeridos para el cumplimiento de su trabajo
- Cumplir con las demás funciones que le asigne el Director y que sean afines a las anteriores.

Psicóloga.

A continuación se describen en forma general las funciones de la psicóloga, motivo del presente reporte de trabajo profesional, y en el próximo capítulo se describirán de manera específica y con relación al desempeño tenido en el ciclo escolar 1996 –1997.

- Participar con la Dirección de la Unidad en la programación de actividades relacionadas con la atención pedagógica del servicio, así como de los materiales requeridos para el desarrollo de sus funciones.
- Estudiar y aplicar las normas, lineamientos y procedimientos para el desarrollo del proceso de atención.
- Apoyar al personal docente en el proceso de identificación inicial y selección de los aspirantes al grupo C.A.S.
- Apoyar al personal docente en el proceso de atención pedagógica.
- Proporcionar atención individual a los alumnos que lo requieran de acuerdo a las necesidades detectadas.

- Participar en las reuniones interdisciplinarias a las que convoque la Dirección de la Unidad y cumplir con las comisiones
- Participar con el maestro C.A.S. en el proceso de sensibilización permanente dirigido a autoridades, maestros de primaria, padres de familia, alumnos y comunidad involucradas con el Servicio.
- Orientar a los padres de familia para el trato adecuado de las necesidades de su hijo.
- Analizar y presentar a la Directora de la Unidad los problemas que surjan en el desarrollo de su trabajo a fin de que se tomen las medidas pertinentes.
- Participar en los cursos de actualización, capacitación y asesoría a los que le convoque la dirección de la Unidad.
- Cooperar con la Dirección de la Unidad en el desarrollo de campañas para el mejoramiento de las condiciones de vida de los alumnos.
- Mantener actualizada la información generada en el proceso de atención y presentar la documentación correspondiente a la Dirección de la Unidad.
- Colaborar con la Dirección de la Unidad en las actividades que se le indiquen de acuerdo a sus funciones.

Trabajadora social.

- Planeación y programación de actividades relacionadas con el proceso de atención pedagógica y de los recursos materiales para la realización de sus funciones.
- Apoyar al personal docente en el proceso de identificación inicial y selección de aspirantes al grupo C.A.S.
- Apoyar al personal docente en el proceso de atención pedagógica.
- Establecer vínculos para la obtención de recursos humanos y materiales necesarios para fortalecer las acciones del Servicio.
- Proporcionar atención individual a los alumnos que lo requieran de acuerdo a las necesidades detectadas.
- Participar en las reuniones interdisciplinarias a las que convoque el Director y cumplir con las comisiones que se le asignen.
- Colaborar con el personal docente en la solución de problemas prioritarios de carácter social que interfieran con el proceso de atención.

- Participar con el profesor C.A.S. en el proceso permanente de sensibilización a la comunidad escolar y en general.
- Participar con el psicólogo en la orientación a padres de familia sobre la importancia del comportamiento familiar en el desarrollo integral del niño.
- Participar en los cursos de capacitación, actualización y asesorías a las que convoque la Dirección.
- Mantener actualizada la información generada de la atención proporcionada y presentar la documentación correspondiente al Director de la Unidad.
- Colaborar con la Dirección de la Unidad en las actividades que se le indiquen de acuerdo a sus funciones.

Este es el marco descriptivo del esquema orgánico de la Unidad de atención a niños con C.A.S. contenido en el Manual de Organización, y con cuyas acciones se pretende su eficaz funcionamiento para el logro del objetivo general de este servicio:

“Proporcionar atención a los alumnos inscritos en el sistema de educación primaria regular que manifiesten desempeños sobresalientes en cualquier área de desempeño humano, así como a sus compañeros de grupo, para propiciar su desarrollo integral, y el logro de un mejor aprovechamiento de sus capacidades, a través de experiencias educativas de enriquecimiento a la escuela regular” (S.E.P. D.G.E.E. 1992 pp. 4)

Sin embargo, en la práctica de las acciones propuestas con base a este Manual de operación se han experimentado algunos inconvenientes importantes ya que resulta insuficiente la estructura ocupacional dispuesta para la labor que implica su eficaz operación, además de ciertas ambigüedades y limitantes las cuales se presentarán específicamente en el capítulo cinco con el análisis de toda la tarea desarrollada a lo largo de este trabajo.

CAPITULO IV

EL PSICOLOGO COMO PERSONAL DE APOYO EN LA ATENCION A NIÑOS SOBRESALIENTES

4.1 La importancia del psicólogo en la atención educativa a niños sobresalientes.

Los requerimientos de educación de los niños con necesidades educativas especiales exige la participación de diversos profesionales tales como: profesores especialistas en audición, lenguaje, aprendizaje, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, etc., los cuales colaboran interdisciplinariamente para dar atención adecuada a dichos requerimientos, aportando desde las diversas perspectivas profesionales elementos que permitan una intervención integral con el niño, los padres de familia y profesores, que coadyuven al pleno desarrollo del individuo dentro de su comunidad (S.E.P. 1985 y S.E.P. 1994).

Desde esta perspectiva, las aportaciones que el psicólogo ofrece en la atención a niños sobresalientes son fundamentales para la orientación psicopedagógica y psicológica que requieren los alumnos, padres de familia y profesores, ante los arraigados mitos y equivocadas expectativas prevalecientes respecto al desarrollo intelectual y afectivo de los niños talentosos (Ross 1964, Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Freeman 1985, Silva 1989, Coriat 1990 y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995). Si estas falsas ideas y expectativas no son atendidas llevan a un manejo inadecuado que repercute negativamente, e incluso inhibe las potencialidades de estos niños como reconocen en sus investigaciones múltiples autores, llegando a extremos lamentables como el fracaso escolar, inadaptación social, delincuencia, etc. (Scheifele 1964, Andreani y Orio 1978, Renzulli, 1979, Silva 1989, Coriat 1990 y Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995).

Al igual que los autores arriba citados y como en capítulos anteriores se ha precisado, en mi práctica con niños sobresalientes se ha encontrado que a los niños destacados se les valora y cuida sólo en sus necesidades y atributos intelectuales dando lugar a situaciones como las siguientes:

- ❖ Con mucha frecuencia los profesores al denotar la capacidad sobresaliente del alumno, le bombardean con información para que la memorice y la repita cuando se requiera, se le exige demasiado en desempeños académicos, por lo que en ocasiones se le llegan a limitar desempeños deportivos, recreativos, etc. Además se maneja mucho la memorización con ellos, pero se conflictúa cualquier manifestación reflexiva por parte del niño. Es común que los profesores tiendan a englobar en la cualidad de memoria todo el concepto de capacidad e inteligencia de los niños sobresalientes. También se torna catastrófica cualquier falla en sus exámenes y participaciones, pues consideran que debe sobresalir en cualquier actividad a la que se le enfrente.

Ante esta situación ha sido esencial la orientación psicopedagógica por mi parte como psicóloga hacia los profesores, para esclarecer las características de desarrollo intelectual, las situaciones favorecedoras para su adecuada estimulación, las diferentes manifestaciones de la inteligencia, etc. Incluso en algunas ocasiones los mismos profesores C.A.S. se llegan a desconcertar ante ciertas conductas o desempeños de estos niños, para lo cual el apoyo y orientación en los aspectos mencionados permite la reflexión y el análisis de los elementos interrelacionados en determinada situación y así plantear estrategias más convenientes de apoyo y estimulación.

- ❖ Los padres de familia comúnmente tienden a sobre exigir y sobrecargar a los niños destacados, ya que ante la aparente facilidad del hijo para los trabajos escolares, los padres exigen excelentes calificaciones escolares, tornándose tragedia familiar cualquier otra calificación menor de 10. Algunos padres apoyan ampliamente a su hijo para el logro de desempeños destacados pero muchos otros no consideran necesario ningún apoyo de su parte, puesto que si son "listos" por sí mismos pueden y "deben" obtener magníficas calificaciones. Por otra parte hay padres que

sobrecargan de actividades escolares, extraescolares, deportivas, domésticas o laborales a estos niños, por considerar que es “muy capaz” y “debe” serlo en cualquier actividad.

Todo lo anterior obviamente causa presión y ansiedad tanto para el niño que se ve convertido en máquina programable a los intereses de otros, como también para los padres que muchas veces se desviven por rodearse de todo lo inimaginable para que su hijo llegue a ser el “super niño” que desean. Se torna así la situación en una relación familiar y escolar tensa e incómoda.

En estas situaciones se ha hecho necesaria la intervención psicológica de mi parte para posibilitar un planteamiento más coherente, con base a las verdaderas capacidades y necesidades del niño y del padre de familia, con lo que realmente se favorezca una relación y apoyo estimulante y agradable, en el que ante todo se conciba al niño talentoso como una persona en desarrollo, con necesidades y con limitantes.

- ❖ Con los niños suceden situaciones similares, ya que muchas veces ellos mismos se marcan expectativas altísimas sobre sus capacidades y de los desempeños académicos que “deben” tener, llegando en ocasiones a una intolerancia y frustración perjudiciales, que lo descontrolan y angustian ante la más mínima falla de su parte. En algunos casos llegando a sobrevalorar la obtención de trofeos y reconocimientos como única muestra de su capacidad.

Aquí nuevamente mi intervención como psicóloga auxilió a los niños para que con base a sus recursos personales arribaran a una percepción más coherente a sus intereses y condiciones familiares y escolares.

Por otra parte se observó que por lo general se descuidan terriblemente las necesidades motivacionales y afectivas de los individuos sobresalientes, mostrando por lo regular gran intolerancia por parte de padres, profesores y compañeros, a cualquier actitud “inmadura” por parte del niño “inteligente”. Es demoledor el peso de los prejuicios existentes respecto a los niños talentosos considerando que son seres de perfección.

Se olvida que el ser personas con talento no les exenta de vivir situaciones y relaciones afectivas desventajosas e inadecuadas, ya sea en la escuela o en la familia. Pues al igual que cualquier niño, algunos son simpáticos, seguros de sí mismos, sin conflictos graves en sus relaciones, pero también los hay con rechazo, antipatía, tímidos, con maltrato y/o abuso de padres o profesores, enfrentando graves conflictos familiares, ante los cuales, pese a su gran capacidad intelectual, no sabe como actuar o responde inconvenientemente, sufriendo ante sus temores y frustraciones. Con facilidad se olvida que su talento no les exime de su principal cualidad humana. ser una persona con cualidades y defectos, con habilidades e incapacidades, con necesidades y temores, en pleno desarrollo con altibajos, y que necesita sentirse seguro, aceptados, respetados, importantes...como cualquier otro niño, para el mejor y más pleno desarrollo de sus potenciales.

Podemos vislumbrar así lo fundamental de la labor del psicólogo en la atención educativa de los niños sobresalientes, ya que merced a esta labor se ha posibilitado la detección de las necesidades subyacentes en cada caso, para brindar los apoyos y orientaciones convenientes a cada uno de los involucrados que permita equilibrar las expectativas de todos ellos. Así también, propiciar el planteamiento y análisis de alternativas para la posible solución de las dificultades detectadas, especialmente las afectivas, ya que su descuido tan común en el medio educativo nos pone en riesgo de inhibir drásticamente el potencial talentoso de estos niños.

4.2.- Funciones específicas del psicólogo.

- ♦ Las funciones que específicamente desarrolle como psicóloga en la Unidad de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el ciclo escolar 1996-1997, se realizaron en apoyo a siete escuelas primarias públicas conforme a lo que se describe en los siguientes puntos así estructurados:

4.2.1.- En el proceso de sensibilización, identificación inicial y de apertura permanente.

El proceso de sensibilización comprende acciones que posibiliten informar y hacer sensible a la comunidad escolar (alumnos, profesores, padres de familia, directivos) respecto de las características del Servicio C.A.S., las necesidades que cubre y los beneficios que ofrece; con lo que se pretende lograr el apoyo y compromiso de todos y cada uno de ellos para el óptimo desarrollo del programa de atención. Estas acciones implican diversas acciones como se describe a continuación:

- a) Planeación de las actividades en forma y tiempo (participa todo el personal). Llenado del formato de sensibilización de cada escuela (Anexo 10).
- b) Diseño y elaboración de materiales de apoyo para la realización de las pláticas. El diseño se me comisiono como psicóloga y la elaboración estuvo a cargo de la trabajadora social, la secretaria y mío. Se elaboro un rotafolio sobre el servicio y una actividad de talentos para el trabajo con padres o profesores de primaria.
- c) Realización de las pláticas con profesores de primaria, padres de familia y alumnos. Estas se realizaron abordando los contenidos de la siguiente manera:
 - * Presentación del Servicio y su organigrama.
 - * Objetivos del Servicio.
 - * Concepción de la Capacidad sobresaliente.
 - * Proceso de identificación inicial y apertura permanente.
 - * Modelo triádico de enriquecimiento y superación escolar.
 - Actividades tipo I.
 - Actividades tipo II y Modelo de talentos de Taylor.
 - Realización de una actividad de talentos.
 - Actividades tipo III.
 - * Beneficios del Servicio para la población escolar y niños sobresalientes.

Pláticas con alumnos.

Estas pláticas por lo regular estaba a cargo totalmente de los profesores C.A.S. en cada escuela. Sin embargo, por contarse con tres profesores nuevos en el servicio C.A.S. como psicóloga yo estuve a cargo en diez grupos de estas escuelas. La plática se realizó con apoyo de láminas elaboradas por los profesores C.A.S. y con la realización de una actividad de talento de pensamiento productivo, y aunque la información en general comprendió los puntos especificados anteriormente, el lenguaje y manejo se procuró fuese acorde con el nivel de los niños.

Pláticas con profesores de primaria.

En estas pláticas funge como responsable el profesor C.A.S. y el equipo de apoyo como colaborador en algunos aspectos; me correspondió como psicóloga los puntos de: Concepción de capacidad sobresaliente, proceso de identificación inicial y la realización de la actividad de talento, aportando también lo necesario en otros puntos o en las dudas planteadas por los docentes.

Se colaboró en siete escuelas en la plática de sensibilización inicial, en cuatro escuelas como apoyo y en las tres escuelas de personal de reciente ingreso fungimos como responsables la directora y yo.

Pláticas con padres de familia.

En estas pláticas al igual que las dirigidas al personal docente el profesor C.A.S. como responsable dirige la plática con la colaboración del equipo de apoyo. Nuevamente me correspondieron los aspectos de capacidad sobresaliente, identificación inicial, realización de la actividad de talento y las aportaciones respectivas en las dudas de los padres de familia.

Se coadyuvó en las siete escuelas en la plática inicial de sensibilización a padres de familia, en las tres escuelas con personal nuevo como psicóloga fungí como responsable y los profesores CAS como apoyo. Así mismo apoye en la aplicación de los cuestionarios a padres al término de la plática.

En *el proceso de identificación inicial* mi participación como psicóloga se orientó de forma general a:

1. Apoyo en la aplicación de instrumentos de identificación inicial.
2. Apoyo en la calificación de instrumentos de identificación inicial.
3. Apoyo en la concentración de datos y análisis para la delimitación de niños C.A.S.

Con respecto al primero y segundo puntos, en los meses de mayo y junio colaboré en la aplicación y calificación (Anexos 11 y 12) de los diferentes instrumentos de identificación inicial de la manera siguiente:

➤ Cuestionario sociométrico ¡Adivina quién es!

En dos escuelas con personal de nuevo ingreso al servicio C.A.S. apliqué con apoyo de los profesores CAS el cuestionario sociométrico en siete grupos. En otras tres escuelas apoyé en la aplicación del cuestionario por tratarse de grupos muy numerosos, por lo cual se colaboró en el control del grupo y orientaciones que solicitaban los niños para responder. Las otras dos escuelas no requirieron de ayuda en la aplicación del cuestionario. Así también ayude en el concentrado de calificación de este instrumento en las cinco escuelas mencionadas.

➤ Escala Renzulli-Hartman.

Apoye en la aplicación individual de la escala a trece profesores de grupo en cinco primarias con servicio C.A.S. Se recabó la opinión de cada docente respecto del niño que nominaron en cada uno de los cuatro aspectos considerados en la escala (aprendizaje, motivacional, creatividad y liderazgo). También se rescató información adicional que los profesores consideraran relevante del niño en cualquier aspecto (familiar, escolar, salud, carácter, etc.).

Las escalas ya aplicadas se entregaron a los profesores C.A.S. para su calificación, en cinco escuelas también se apoyó en la calificación de las escalas. Así mismo se comentó a los profesores la información adicional recabada para su consideración en la correlación general de datos.

➤ Calificaciones escolares.

En este aspecto apoye a los profesores C.A.S. a concentrar las calificaciones finales de los grupos en proceso de identificación en el formato correspondiente. Este apoyo se brindo en dos momentos del ciclo escolar: En septiembre ayude en el vaciado de calificaciones en dos escuelas, que no habían concluido su identificación; y en los meses de mayo y junio participe en cuatro escuelas en la concentración de calificaciones de nueve grupos en proceso de identificación inicial.

➤ Questionario a padres de familia.

En todas las escuelas participé en la plática inicial de sensibilización, al final de la cual apoyé en la aplicación de los cuestionarios a padres de familia de los niños sobresalientes, recabando más información de los diversos aspectos del desarrollo evolutivo del niño, de la dinámica familiar, de sus preferencias e intereses, etc., con lo cual se complementa y enriquece la panorámica del niño seleccionado.

➤ Concentración y correlación de datos.

En cuanto al tercer punto de participación referente al concentrado de datos de identificación inicial (Anexo 13) colaboré de dos maneras:

- En cuanto el llenado de los formatos de datos ya que algunos grupos son muy numerosos y se facilita el concentrado de datos entre dos o más personas.
- En el análisis de los datos recolectados en los diferentes instrumentos aplicados, correlacionando los hallazgos para delimitar los posibles candidatos a integrarse al grupo especial. Además conjuntando los datos relevantes recabados en las observaciones realizadas en las actividades desarrolladas con el profesor C.A.S. o conmigo.

También se ayudó en tres escuelas en el llenado de los formatos de resumen de datos (Anexo 14) de los niños ingresados al grupo especial, en los cuales se describió cualitativamente la información recabada que ameritó el ingreso del niño al grupo C.A.S., y con lo cual se concluye el proceso de identificación inicial.

Finalmente en cuanto al *proceso de identificación de apertura permanente* como movimientos de ingreso o egreso de los niños al grupo especial, implica la valoración minuciosa de los indicadores positivos que remiten a una posible alta o de los indicadores de riesgo que refieren a una posible salida del grupo C.A.S.

Las aportaciones que como psicóloga brinde en este rubro dependieron del movimiento a realizar como mencionó a continuación:

- **Pase de grupo regular a grupo C.A.S. (ingreso).**- Nominación del profesor de grupo o del padre de familia de algún alumno por considerar manifestaciones sobresalientes que refiere al profesor C.A.S. para su valoración con el siguiente proceso:
 - a) Entrevista a profesor de grupo con base a la Guía de entrevista de apertura permanente (G.E.A.P.).
 - b) Entrevista al alumno con base a la G.E.A.P. (Anexo 15).
 - c) Análisis de la información recabada por el profesor C.A.S.
 - d) Determinación del ingreso o no al grupo C.A.S.

En este proceso mi participación como psicóloga se ubica principalmente en el punto c) colaborando en el análisis de la información recabada y aportando elementos que permitan al profesor tomar las decisiones más convenientes del caso planteados.

A este respecto colaboré en diez casos referidos para apoyo en seis escuelas, de las cuales con el análisis de la información recabada se consideró conveniente en seis casos su integración al grupo C.A.S., pues se encontraron condiciones suficientes para su participación, entre los elementos recabados se contó con:

- 1) Interés definido en un área (Cerebro, aves de Chiapas, dinosaurios, Niños maltratados, alcoholismo, niños de la calle).
- 2) Dedicación y trabajo sobre el tema.- En los seis casos se evidenció tiempo y acciones dedicadas al tema de interés.
- 3) Buen rendimiento escolar en general.- También tenían buen trabajo escolar.
- 4) Planteamiento de ideas con indicios creativos.- Se denotaron en todos los casos ideas propias de su tema, así como posibilidades de aplicación.

En los otros cuatro casos referidos no consideramos conveniente su integración al grupo especial por contar con pocos indicios relevantes, ya que algunos mostraron poca disposición y compromiso para los esfuerzos que implica la investigación y la participación en el grupo C.A.S.; además, algunos desempeños apreciados como sobresalientes resultaron ser producto de mucha dirección de adultos.

- **Pase de grupo C.A.S. a grupo regular (salida).** - Pasa este tipo de movimiento siempre se considera la situación de riesgo que se reporta siendo por lo regular las siguientes:
 - Inasistencia a grupo C.A.S.- Cuando un alumno dejó de asistir a grupo C.A.S. en dos o más ocasiones sin aviso se requirió averiguar las causas de esa situación, para lo cual el profesor C.A.S. entrevistaba al niño, y en caso de encontrar resistencias o evasivas en sus respuestas se solicitó mi intervención para procurar aclarar más a fondo las causas de tal decisión.

En el ciclo escolar se atendieron seis casos por esta razón, encontrando en ellos por lo regular falta de claridad en los objetivos de su participación en el grupo especial, para lo cual se analizó detenidamente con ellos los propósitos y beneficios de su participación en el grupo C.A.S., y con lo cual se solventó la confusión existente. En dos de los casos también se encontró cierta presión de los deberes escolares para lo que se sugirieron algunas formas de optimizar su organización personal sin afectar su participación en el grupo C.A.S., logrando superarse también estas situaciones.

- Inasistencia a la escuela.- Cuando un niño dejó de asistir a la escuela y por ende al grupo especial por más de tres días sin aviso, se hace necesario averiguar las causas de tal situación, para ello el profesor C.A.S. entrevistaba al profesor de grupo y si se consideró necesario me solicitó apoyo.

En el curso escolar se atendieron tres casos de esta índole aunque asociados a otros problemas, después de las indagaciones iniciales se requirió de visita domiciliaria en uno de los casos, la cual realice yo pues no contábamos con trabajadora social en ese periodo.

En la visita realizada se denotaron fuertes problemas de salud pero sobretodo indolencia de los padres por considerar que no le afectaba faltar porque el niño era muy listo, procuré sensibilizar a los padres al respecto logrando que el ausentismo se corrigiera.

En los otros dos casos a pesar de las acciones realizadas sólo se corrigió en parte la situación, ya que existían graves problemas familiares sin disposición consistente de los padres para mejorar la problemática, por lo que la asistencia a la escuela continuó muy irregular, así entonces se procuró apoyo al niño para mejorar la inestabilidad por las faltas escolares.

- Baja en calificaciones escolares o incumplimiento en trabajos escolares.- Cuando el alumno presento alguna o ambas situaciones se procuraron las indagaciones correspondientes para colaborar a corregirlas cuanto antes.

Con esta problemática se me remitieron nueve casos con diversas causas. En cuatro casos había problemas en la dinámica familiar que desequilibraron a los niños, afectando su desempeño escolar; en todos estos casos se logro superar o mejorar la situación ya que los padres mostraron mucha disposición para corregirla, además con los niños trabajé algunas reflexiones que les ayudaron a manejar la situación.

En los otros cinco casos se trataba de problemas de sobre exigencia hacia los niños por considerarlos mayores, maduros o autosuficientes ante situaciones que el niño realmente no sabía como enfrentar, causando mucha presión y angustia, lo cual repercutía en su organización y posibilidad de hacer correctamente las cosas. En estos casos trabajé con los niños en la búsqueda y reflexión de alternativas, logrando que en todos los casos los niños planteasen formas de organizarse en cuanto a lo requerido, además de aprender a responder asertivamente ante las exigencias y demandas inadecuadas de quienes le rodean.

Por otra parte también proporcioné orientaciones a padres de familia y a docentes buscando una concepción más realista de los recursos y posibilidades de los niños en cuestión, con lo cual se superaron todos los casos remitidos.

- Problemas de conducta.- Cuando el niño manifestó cambios abruptos de conducta que interferían negativamente en su desempeño escolar y/o en su relación con los demás.

Se me refirieron ocho casos reportados con algunas conductas problema de: rebeldía, jactancia, agresividad física y/o verbal, retraimiento, irritabilidad, molestar a otros y apatía las cuales se consideraron de la manera reportada como a continuación se presenta en el cuadro.

CUADRO DE CONDUCTAS PROBLEMA

- **Problemas de conducta.**- Cuando el niño manifiesta abruptos cambios de conducta que interfieren negativamente en su desempeño escolar y/o en su relación con los demás.
- ♦ **Rebeldeía.**- Constante resistencia para asumir las indicaciones de padres y/o profesores. (contestar altaneramente, desobedecer ordenes y normas).
 - ♦ **Molestar.**- Realizar actos que perturban o incomodan a otros (jalar, empujar, tomar sus cosas, etc.).
 - ♦ **Jactancia.**- Manifestaciones de sobrestima de su desempeño o capacidad en las labores escolares (menosprecio del trabajo de otros, intolerancia a correcciones de su trabajo o a no ser considerado el mejor).
 - ♦ **Retraimiento.**- Manifestaciones de aislamiento y reserva de los demás deforma física y/o verbal (poco comunicativo, ensimismado, solitario).
 - ♦ **Agresividad.**- Actos físicos o verbales con el fin de dañar o lastimar a otros (palabras ofensivas, y golpes).
 - ♦ **Irritabilidad.**- Frecuentes manifestaciones exageradas de enojo y molestia por cuestiones inexistentes o triviales (gritos, berrinches, tirar cosas).
 - ♦ **Apatía.**- Manifestaciones de desinterés y desánimo generalizado para realizar cualquier actividad escolar.

Conducta Atendida	Nº de Casos	ESTRATEGIAS DE ATENCION					
		Alumnos	Profesor	Padre	Compañero	Observación Gpo.	Observación Gpo. CAS
Problemas de conducta	8	8	5	5	2	4	4
Baja de aprovechamiento	9	9	6	4	-	5	2
Inasistencia	6	4	6	5	1	1	1
Relación con compañeros	8	8	3	3	5	2	4
Relaciones Interpersonales	4	4	1	1	-	-	-
Relaciones familiar disruptiva	6	6	2	6	1	-	3
Relación padre - hijo	8	8	3	8	1	-	1
Relación profesor alumno	5	4	5	1	-	3	2
TOTAL	51	51	31	33	10	15	17

Puede observarse que las problemáticas más frecuentemente presentadas son: Baja de aprovechamiento, problemas de conducta, dificultades de relación con compañeros y entre padre- hijo. Por el otro lado se encuentra que las estrategias más recurrentes son la entrevista con el alumno, con el profesor, con el padre y la observación en grupo.

Generalmente el problema de conducta del niño ocasionaba oposición por parte de profesores y/o padres de familia para que continuara asistiendo a sus asesorías al grupo C.A.S., esto como medida de represión por la conducta inadecuada, a pesar de ser una conducta presentada en casa o en grupo regular y no en grupo C.A.S.

- Mi intervención inició con la entrevista del quejoso –profesor o padre- o del solicitante para aclarar los términos de la conducta que reportaba como inconveniente.
- Posteriormente se realizaron observaciones en el grupo para apreciar las condiciones de la ocurrencia de dichas conductas y su gravedad.
- Después se realizaron entrevistas individuales con los niños reportados para rescatar sus perspectivas al respecto.
- Con el análisis de los elementos recabados en las observaciones o entrevistas se plantearon acciones según cada caso para trabajar con el profesor de grupo o CAS, el alumno o el padre de familia.
- Seguimiento de las acciones sugeridas según correspondiera al alumno, o padre y/o profesor y la evaluación del caso.

Dentro de las causas para las conductas problema de los niños reportados se encontró:

- A). Apreciación incorrecta de la conducta por parte del profesor en un caso de retraimiento.
- B) Fuertes problemas en la dinámica familiar en tres casos que también presentaron baja de calificaciones como consecuencia.
- C) Sobrexigencia de los padres en la conducta del niño en cuatro casos y en dos también sobrexigencia de los profesores.

Todos los casos finalmente se superaron con la sensibilización de padres de familia y profesores de la necesidad de su apoyo, retomando algunas sugerencias respecto del desarrollo afectivo e intelectual de los niños, y de la importancia de su colaboración en la corrección del niño de manera consciente, responsable y participativa.

Por otra parte también con los alumnos se procuró alentar la búsqueda de mejores alternativas para sus necesidades, en lugar de las conductas inconvenientes, o a plantear más adecuadamente sus intereses y necesidades ante la exigencia inadecuada de los adultos para llegar a las negociaciones más pertinentes en cada caso.

4.2.2.- En el aula regular y/o especial.

Como se ha mencionado anteriormente mi labor como psicóloga en la Unidad de atención a niños sobresalientes procura aportar mayores elementos a los profesores C.A.S. y profesores de grupo regular para la estimulación de las capacidades de los niños y un adecuado manejo de las necesidades de los niños sobresalientes en particular, y en general de todos los niños que participan en las actividades del modelo triádico de enriquecimiento.

Es importante mencionar que en el ciclo escolar 1996-1997 la Unidad C.A.S. no contó prácticamente durante todo el ciclo con la trabajadora social por contar con incapacidad médica, lo cual repercutió especialmente durante este periodo en las diversas actividades que me correspondían y que desarrolle como psicóloga; pues me fueron delegadas importantes funciones de trabajo social que afectaron en mucho el tiempo y la disponibilidad requeridos en mis funciones propias como psicóloga.

Además a partir del mes de abril hasta julio me comisionaron prioritariamente a la atención de una problemática de Educación Sexual en una de las escuelas en las que opera el Servicio C.A.S. y en el cual se ahondará más adelante.

➤ AULA REGULAR

El trabajo que desarrolle en la atención en grupo regular comprendió apoyos y orientaciones en la planeación, realización y evaluación de actividades tipo I y II, así como apoyo psicológico a los alumnos en grupo regular.

- Actividades tipo I.- En este aspecto colaboré con sugerencias de actividades, lugares y/o materiales más idóneos para lograr los objetivos planteados, procurando ofrecer elementos que ayudasen a integrar mejor la actividad con relación a los estilos y el nivel de los niños que participarían.

En estas actividades se me encomendaron la mayoría de gestiones de los recursos humanos y/o materiales necesarios para la realización de diversas actividades exploratorias tipo I con los diversos grupos escolares en las siete escuelas, por motivo de la ausencia de la trabajadora social responsable de ello.

Estas gestiones absorbieron mucho tiempo y esfuerzo pues algunos trámites tuvieron que realizarse reiteradamente para su realización. Además cada actividad tipo I implicó varios movimientos de gestoría (solicitud de oficios, entrega de oficios en las diversas instituciones, informar al profesor C.A.S. del trámite, pago anticipado de transporte, reprogramación de fechas, etc.). Realice un total de 61 trámites para: visitas guiadas, solicitud de transporte, pláticas de diversos temas, proyección de películas y proyecciones, los cuales se especifican a continuación por bimestre en el siguiente cuadro.

**GESTIONES REALIZADAS PARA SOLICITUD DE
RECURSOS HUMANO Y/O MATERIALES PARA ACTIVIDADES TIPO I**

BIMESTRE CICLO ESCOLAR 96-97	TOTAL DE GESTIONES POR BIMESTRE	SOLICITUD VISITA GUIADA	SOLICITUD DE TRANSPORTE	SOLICITUD DE PELICULA O PROYECCION	SOLICITUD DE PLATICAS
Agosto - Octubre	*				
Noviembre - Diciembre	19	8	5	3	3
Enero - Febrero	26	12	8	3	3
Marzo - Abril	16	8	4	1	3
Mayo - Julio	**				4**
TOTAL	61	28	17	7	9

● Se inició la programación de actividades tipo I por lo cual casi no hubo gestiones, además la trabajadora social aun se encontraba en funciones.

** En este periodo final ya casi no hubo actividades tipo I porque se inicio la aplicación de instrumentos de identificación inicial. Las pláticas gestionadas no se consideraron el actividades tipo I por que formaron parte del programa de Educación Sexual de psicología.

TABLA 2

Las actividades tipo I realizadas fueron muchas y constantes en cada una de las siete escuelas, por lo cual desafortunadamente al priorizar las gestiones, se soslayaron y restringieron en cantidad y calidad importantes actividades como visitas a grupos y atención a casos específicos de mi parte como psicóloga.

- En cuanto a la realización de actividades tipo I, coordiné la realización de tres actividades tipo I con tres grupos escolares debido a problemas de salud de la profesora C.A.S.; así mismo se apoyo en la realización de cuatro visitas de grupos escolares con profesores de nuevo ingreso al servicio. En ausencia del profesor C.A.S. mi participación consistió en:
 1. Coordinación de los grupos para las salidas.
 2. Coordinación de transporte ida y regreso.
 3. Control de grupo y observación de intereses y conductas manifestadas.
 4. Evaluación de la actividad y propuestas para actividades derivadas.

En las cuatro visitas de escuelas en que únicamente apoye al profesor C.A.S. en la realización de la actividad tipo I, mi participación correspondió sólo a los dos últimos puntos mencionados. En las demás escuelas no participé en la realización de este tipo de actividades debido a falta de tiempo

- Actividades tipo II.- En lo que respecta a estas actividades, mi participación durante las visitas a escuelas comprendió diversas acciones:
 - Sugerencias en la planeación y estructuración de actividades de talento y de contenido escolar solicitadas por profesores de primaria o C.A.S., y propuestas con base a las observaciones realizadas en el grupo como psicóloga, brindándolo principalmente en las escuelas con profesores C.A.S. nuevos y en dos escuelas más en las que las profesoras son muy abiertas a las sugerencias para enriquecer su trabajo.
 - Apoyo en la realización de actividades tipo II en grupo regular con la finalidad de recabar información relevante sobre el desempeño de los niños o la detección de necesidades, de lo cual se desprendieron sugerencias de mi parte al profesor C.A.S. para la planeación de actividades subsecuentes, o de cuestiones metodológicas para el manejo de la clase; al final se compartió la información con el profesor C.A.S. para su análisis y consideración en el momento oportuno. En estas actividades también se contó con mucha limitación de tiempo para apoyar más a todas las escuelas, por lo que se brindó priorizando las necesidades más apremiantes de atención sobretodo la atención a casos para apoyo psicológico.
 - Apoyo en la evaluación de actividades tipo II realizadas con el grupo regular a través de la revisión y análisis de los trabajos realizados por los niños, retomando los elementos trascendentales detectados en cuanto la actividad, los desempeños de los niños y los problemas presentados (adecuación del planteamiento, logro de objetivos, habilidades manifestadas, aspectos que impactaron, dificultades en la aplicación, etc.). Con base a lo anterior se detectaban habilidades e intereses y se proponían sugerencias para adecuar la actividad o plantear mejores estrategias a las necesidades manifestadas.

- Apoyo psicológico en grupo regular.- Cuando el profesor de grupo o el profesor C.A.S. plantearon alguna problemática común de un pequeño grupo de niños o del grupo en general, proporcioné apoyo en general para la atención de dicha problemática de la siguiente manera:
 1. Planteamiento del problema por parte del profesor C.A.S.
 2. Entrevista al profesor de grupo para detallar la información de la problemática
 3. Observación en grupo para corroborar la ocurrencia de la conducta referida y recabar información contextual.
 4. Entrevista con alumnos involucrados.
 5. Análisis de la información y planteamiento de estrategias:
 - *Sugerencias a profesores.
 - *Sugerencias para alumnos.
 - *Sugerencias a padres.
 6. Seguimiento de las sugerencias planteadas.

Se me turnaron para apoyo seis situaciones problemáticas en diferentes escuelas: problemas de indisciplina generalizada en un grupo de 4º grado y en otro de 5º, problema general de desmotivación para el trabajo escolar en dos escuelas, un grupo de 5º y otro de 6º, además problema de jugueteo sexual entre varones en una escuela.

- En los dos casos de problemas de indisciplina generalizada encontramos de base fuertes errores de los docentes que daban pie a dichas conductas (constantes y prolongadas ausencias del grupo, poca paciencia e intolerancia a los errores y dificultades de los alumnos, metodología tradicional y tediosa, entre otros), desafortunadamente en ambos casos no se contó con la suficiente disposición de los docentes para retomar las sugerencias ofrecidas, por lo cual sólo se lograron algunas mejorías a través de las dinámicas trabajadas con los alumnos para fortalecer su autoestima y toma de decisiones.
- En los dos grupos con problemas motivacionales para el trabajo escolar se trabajó con pláticas con alumnos y padres de familia, contando con amplia disposición de las profesoras de los tres grupos, observando magníficos resultados pues los alumnos mejoraron significativamente su trabajo escolar.
- En cuanto al problema de jugueteo sexual en una escuela se requirieron múltiples acciones por lo generalizado y “grave” del problema para la escuela. Para la atención de este caso trabajé en colaboración del psicólogo de otro servicio de educación especial que funcionaba en la misma escuela y fuimos los encargados de la coordinación del programa de atención, para la intervención se elaboró un programa cuyas acciones en general englobaron a profesores, alumnos y padres de familia de toda la escuela, en este apartado solo se reportará lo relacionado al trabajo con alumnos.

Por principio realizamos las indagaciones acerca del problema detectado, ya que inicialmente se reportaba como violaciones entre alumnos varones dentro de la escuela. Sin embargo a través de la información colectada se delimitó como jugueteos sexuales muy generalizados entre los alumnos varones, especialmente entre niños de 6°, 5° y 2° grados. Las estrategias de intervención consideradas como convenientes a trabajar con los alumnos fueron:

- A) Taller sobre educación sexual con los alumnos de 5° y 6° grado.
- B) Plática de derechos humanos del niño de 1° a 6° grado (enfaticando la prevención del abuso sexual).
- C) Atención individual de psicología con los niños detectados como directamente involucrados en los jugueteos. Los puntos A y C los trabajamos directamente el otro psicólogo y yo, el punto B lo trabajamos con conferencistas de la Comisión estatal de derechos humanos (C.E.D.H.)

Durante el taller de sexualidad se abordaron diferentes temas en cada sesión trabajando por separado el grupo de 5° del de 6°, los temas se presentaron a través de pláticas apoyadas con rotafolio, dinámicas sobre el tema, y planteamiento de preguntas y reflexiones de los alumnos. El desarrollo de los temas se especifica en el cuadro a continuación:

TALLER DE EDUCACION SEXUAL PARA ALUMNOS

TEMA	FECHA		GRADO	HORARIO
	ABRIL	MAYO		
♦ <i>DESARROLLO SEXUAL DEL ADOLESCENTE</i>	21		6°	8:00-11:00
	28		5°	8:00-11:00
♦ <i>ROLES SEXUALES</i>		6	6°	9:00-11:00
			5°	11:30-13:00
♦ <i>HIGIENE Y SALUD SEXUAL</i>		12	6°	9:00-11:00
			5°	11:30-13:00
♦ <i>DELITO SEXUAL</i>		19	6°	9:00-11:00
			5°	11:30-13:00
♦ <i>RELACIONES AFECTIVAS</i>		26	6°	9:00-11:00
			5°	11:30-13:00

- ✓ Participaron en el taller 52 alumnos (21 de 6° y 31 de 5°) procuramos la participación constante y reflexiva de los niños, planteando sus propias vivencias sobre los temas abordados. Los alumnos participaron muy abiertamente compartiendo sus experiencias agradables y desagradables al respecto.

Uno de los resultados más evidentes en los alumnos fue el desfogue de sus inquietudes sexuales y el cambio de actitud hacia sí mismos y sus propios compañeros, ya que sus dudas e inquietudes encontraron respuestas claras y sencillas que rompieron con el morbo y turbiedad del tema. Ellos mismos fueron capaces de plantear los conceptos esenciales de su sexualidad (como condición agradable de su cuerpo, propia de todos y cada uno, digna de respeto, promotora de bienestar y amor para sí mismos y en su relación con los demás).

- ✓ Atendimos los dos psicólogos en forma individual tres casos de los niños que intervinieron más directamente en los juguetos sexuales, pero desafortunadamente a pesar de los importantes avances iniciales con los niños, finalmente los padres se cerraron a cualquier intervención y prefirieron evadir la problemática cambiando a los niños de escuela.
- ✓ Con respecto a las pláticas de “Derechos humanos del niño” se realizaron con todos los grupos de la escuela de 1° a 6° grado (8 grupos) con la finalidad de detectar y/o prevenir situaciones de abuso sexual entre los alumnos. Los alumnos participaron en las pláticas con entusiasmo pues se les enfatizaron sus derechos y algunas medidas básicas para prevenir o denunciar acciones de maltrato físico, psicológico y de abuso sexual.

La realización de todas las actividades comprendidas en el programa de educación sexual implementado en la escuela, acapararon la mayor parte de nuestro tiempo y esfuerzo como psicólogos responsables de la coordinación de todas las acciones del programa, afectando especialmente en este periodo la atención a las demás escuelas que corresponden a la Unidad C.A.S.

➤ AULA CAS

En el aula C.A.S. trabajé más directamente con los profesores C.A.S. y los alumnos del grupo especial en diferentes actividades durante las visitas que realicé a las escuelas.

- Apoyo en actividades tipo II.- Al igual que en grupo regular en estas actividades colaboré en grupo especial en aspectos de planeación, realización y/o evaluación según solicitaba el profesor C.A.S. En grupo C.A.S. participé de forma más cerca y frecuente que en grupo regular.

En cuestiones de planeación aporté sugerencias para actividades y/o materiales apropiados para enriquecer sus actividades, así también en el análisis de las habilidades básicas a desarrollar conforme a las necesidades detectadas en los estudiantes.

En la realización de actividades tipo II mi colaboración radicó en la observación participativa en los grupos C.A.S. durante el desarrollo de éstas actividades, recolectando información adicional de los desempeños de los niños, sus intereses, sus opiniones, sus debilidades y habilidades, lo que permitió una mejor estructuración de las actividades necesarias por parte del profesor C.A.S. o de mi parte en los casos correspondientes.

Para la evaluación de estas actividades analice con el profesor C.A.S. la información recabada durante las actividades, concluyendo sobre lo apropiado de la actividad, de las habilidades, dificultades e intereses manifestados, y las posibles acciones requeridas con base a todo esto.

En estos tres aspectos mi colaboración se procuró en todas las escuelas, aunque por cuestiones técnicas obvias el apoyo fue más hacia los profesores de reciente ingreso.

- Apoyo en actividades tipo III.- Mi principal participación en estas actividades fue en la delimitación de intereses en los niños y en la orientación de sus investigaciones.

Al inicio de actividades de nivel avanzado apoyé al profesor C.A.S. en la delimitación de los intereses de los niños, a través de la información recabada durante las actividades así como de la entrevista de apertura permanente y el llenado del formato de organización y sistematización tipo III.

En la conducción de las investigaciones colaboré constantemente con sugerencias y orientaciones para recursos humanos y materiales, apoyos metodológicos, apoyo en realización de observaciones o entrevistas a especialistas, consulta bibliográfica de sus temas de investigación o en la estructuración de materiales de apoyo para su presentación al público. Estos apoyos se ofrecieron en las cinco escuelas que tenían niños con actividades tipo III.

En la orientación de estas actividades procuramos cuidar mucho el planteamiento de Renzulli en cuanto a impulsar que el niño no quedara como mero receptor de más información interesante, sino que se sintiera como un investigador real que produce sus propias aportaciones. Esto sin duda es uno de los elementos más importantes y delicados para su manejo debido a la gran diversidad de intereses y necesidades de orientación que requieren los niños para el adecuado desarrollo y culminación de sus trabajos.

- Apoyo psicológico a niños C.A.S.- En los casos que me fueron reportados para atención psicológica se realizaron diferentes acciones de acuerdo al caso, como se describe a continuación:
 - ▶ *Apertura permanente.*- Atendí 20 niños del grupo C.A.S. de diferentes escuelas por problemas de inasistencia a grupo C.A.S., baja de aprovechamiento y problemas de conducta, a los cuales brindé orientación para continuar en el grupo especial de forma adecuada como ya se especificó en forma detallada en el punto de apertura permanente.
 - ▶ *Problemas de relación personal.*- Brindé atención a 31 niños con problemas de relación personal en la escuela o en la familia, y que fueron remitidos por compañero, profesores, padres de familia, por solicitud del mismo niño o detectados por mi parte como psicóloga.

Los problemas de relación personal que requirieron orientación de mi parte para solucionarse o mejorarse fueron 18 casos. De los cuales 8 eran problemas para relacionarse con algunos compañeros y dos de ellos casi con todo el grupo, lo cual causaba problemas al niño y le angustiaba, y en los dos últimos casos también le preocupaban al profesor.

Primeramente procedí a realizar las observaciones correspondientes para corroborar dichas situaciones y después se realizaron las entrevistas individuales para conocer la apreciación personal de los niños sobre dichas conductas. Se decidió realizar entrevista a cinco profesores para esclarecer algunas cuestiones y ahondar la información.

En los dos casos de dificultad para relacionarse con la mayoría compañeros se encontraron fuertes experiencias negativas, que causaban actualmente desconfianza y desinterés en relacionarse con los demás, por lo cual trabajé hacia una sensibilización constante para una perspectiva de mayor autoestima y aceptación de los otros, Afortunadamente en ambos casos se lograron paulatinamente grandes avances en su integración y participación en el grupo C.A.S.

Los otros seis casos se superaron más fácilmente con la aclaración de algunos malos entendidos y ciertas rivalidades entre algunos de los niños, llegando a planteamientos de actitudes de tolerancia y respeto para la convivencia. En dos de estos casos trabajé también con los profesores de su grado escolar, ya que ellos estaban propiciando situaciones de rivalidad y frustración entre esos alumnos.

Otros cuatro niños estaban pasando por fuertes desajustes emocionales propios de su desarrollo adolescente, manifestando necesidades de afirmar su identidad, su independencia, sus intereses, etc. Procuré ofrecerles espacios de reflexión para el planteamiento de sus necesidades y alternativas para lograr la mejor integración de sus metas, favoreciendo su relación con padres y profesores. Todos los casos manifestaron mejor ajuste con las sugerencias ofrecidas.

Por otra parte en seis casos encontré como base graves problemas en la dinámica familiar lo cual ocasionaba gran frustración y desorientación en esos niños, además dos eran víctimas de fuerte maltrato físico de los padres. En estos casos se proporcionó apoyo y orientación para la expresión de sus emociones, así como para el planteamiento de algunas estrategias para su fortalecimiento emocional. Además se trabajó ampliamente con los padres de todos ellos en orientaciones y conscientización del perjuicio que ocasionaba a su hijo tales situaciones, siendo en la mayoría de los casos retomadas las sugerencias, con lo cual se mejoró sustancialmente la dinámica familiar en general. Sin embargo en dos padres de familia no se dieron mayores avances pues finalmente prefirieron evadir la problemática, por lo que el trabajo fructificó sólo parcialmente en los niños.

También se encontró en otros ocho casos ciertos problemas familiares, cuatro de ellos que repercutían en su aprovechamiento escolar, y en los otros cuatro afectaban la relación padre-hijo por el manejo inadecuado por parte de los padres. En tres casos se manejaba demasiada exigencia a los niños y en el otro mucha sobreprotección. Proporcioné las orientaciones correspondientes tanto a padres para el manejo más coherente de las necesidades de su hijo, como a los niños para estimular un comportamiento más asertivo en su relación familiar.

Finalmente cinco niños fueron reportados con fuertes problemas entre profesores y alumnos, para ello se abordó tanto a los docentes como a los alumnos, ya que los profesores exigían demasiado a los niños y en uno de los casos existía mucho prejuicio del profesor hacia el niño por su aparente conducta homosexual –la cual no se corroboró- que preocupaba exageradamente a su profesora. Afortunadamente en todos los casos se avanzó con alumnos y profesores.

En todos los casos que proporcioné intervención individual se mantuvo informado al profesor C.A.S. de lo correspondiente, para su conocimiento y apoyo en las sugerencias propuestas, además se registraban en el expediente individual del niño.

4.2.3.- En la atención a padres y personal docente.

Parte importante de mi labor psicológica se desempeñó en la orientación y trabajo con padres de familia y con docentes de las escuelas atendidas, la cual se abordó de manera general de la siguiente forma.

- ♦ Atención a padres de familia.- Proporcioné este tipo de atención en dos modalidades: individualmente para casos específicos y general con todos los padres de un grupo o escuela para alguna necesidad común.
- ✓ La atención individual se ofreció en todos los casos que me refirieron y le requirieron ya por apertura permanente, problemas de relación familiar o escolar, problemas de conducta, etc., los cuales ya han sido descritos en los apartados correspondientes. En la orientación a padres procuré asistir al padre de familia en sus dudas, prejuicios y desajustes para posibilitar el mejoramiento de la relación con sus hijos. El trabajo básicamente se realizó mediante entrevistas, espacios de información y reflexión con los padres afectados.
- ✓ En cuanto a la atención general a padres de familia que realicé en las escuelas me base en las necesidades planteadas, desarrollando las siguientes pláticas y talleres:
 - * Plática sobre “*Autoestima*” en dos escuelas con tres grupos (dos de 5º grado y uno de 6º), promoviendo mejores condiciones para una relación padre-hijo que respete y fortalezca la valía de los niños.
 - * Plática sobre “*Derechos humanos del niño*” para propiciar una mejor información de los padres para el trato adecuado de los niños y de las instancias de apoyo con que puede contar. Para las pláticas de Derechos humanos se contó con el apoyo de personal de la Comisión Estatal de Derechos Humanos C.E.D.H.
 - * Taller sobre “*Desarrollo afectivo del niño*” con cuatro grupos de padres de una escuela con la finalidad de proporcionar a los padres elementos para un mejor conocimiento de las necesidades de sus hijos, y de las alternativas más adecuadas para satisfacerlas, colaborando consciente y responsablemente en la formación de sus hijos en todos los aspectos.

El taller de “Desarrollo afectivo del niño” y las pláticas de “Derechos humanos del niño” formaron parte en una escuela del programa de Educación sexual implementado el cual se ha comentado anteriormente, y a continuación se presenta englobando todas las acciones realizadas en el siguiente cuadro:

**PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

ACTIVIDADES	DIRIGIDA A:	FECHAS			HORARIO
		ABRIL	MAYO	JUNIO	
Presentación del programa de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades S.E. CH. • Autoridades de la escuela • Comité de padres de familia 	11			
Pláticas de Derechos Humanos del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos del 1° al 6° 	16			8:00-11:00
Taller de Derechos Humanos del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente de la escuela 	18			8:00-13:00
Pláticas de Derechos Humanos del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Padres de familia 	24			11:00-13:00
Plática de maltrato al menor	<ul style="list-style-type: none"> • Padres de familia y docentes 		23		16:00-18:00
Taller del Desarrollo Afectivo del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente de la escuela 			2	8:00-13:00
Taller del Desarrollo Afectivo del niño	<ul style="list-style-type: none"> • Padres de familia 			9-14-16-23	11:00-13:00
Taller de Educación Sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de 5° y 6° grado 	21-28	6-12-19-26		9:00-11:00 11:30-13:00
Reunión de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente de la escuela 			30	11:00-13:00

✓ Por otra parte también participé en algunas reuniones con padres de familia que realizaron los profesores C.A.S. en el transcurso del ciclo escolar, apoyando con orientaciones en aspectos de las problemáticas prevalentes en los estudiantes. Los aspectos abordados por mi parte como psicóloga fueron:

- *Hábitos de estudio.*- Los profesores referían problemas de aprovechamiento general debido a malos hábitos de estudio y condiciones inadecuadas en el hogar para favorecer dichos hábitos.
- *Necesidades afectivas de los niños sobresalientes.*- Los profesores C.A.S. referían que algunos profesores y padres de familia tenían demasiada exigencia, acres críticas o sobrevaloración de los niños C.A.S.

De esta manera procuré dar orientación general tanto a padres de familia como a docentes en algunos aspectos que estaban siendo manejados inadecuadamente, ya fuese por desconocimiento o por descuido.

En todas estas actividades se contó con muy buenos resultados y gran disposición de los padres de familia, que repercutieron muy positivamente en el trabajo escolar de sus hijos, y en la participación de los padres en acciones de beneficio común.

- Atención a los docentes.- Proporcioné orientaciones y apoyo a los docentes que lo requirieron en forma individual, y de manera grupal para necesidades más generalizadas.
- ✓ La atención individual a profesores procuré brindarla lo más oportunamente posible, de acuerdo a las necesidades planteadas por el profesor o para complementar la atención de los niños con atención individual o apertura permanente.
- ✓ La atención general a docentes la manejé a través de talleres con la finalidad de propiciar la reflexión y socialización de experiencias, realizando los siguientes talleres:
- * Taller sobre "*Derechos humanos*" para todo el personal docente en dos escuelas, procurando sensibilizarlos sobre nuestra responsabilidad y compromiso para garantizar el cuidado y desarrollo intelectual del niño y no solo de otorgar calificaciones en las asignaturas escolares.
 - * Taller sobre "*Desarrollo afectivo del niño*" con el personal docente de una escuela para favorecer la comprensión del niño como persona integral al que estamos comprometidos a educar en todos sus aspectos y no sólo el académico.

Finalmente de todas las acciones realizadas tanto con alumnos, profesores y padres de familia (Talleres y pláticas) se lograron importantes beneficios gracias a la amplia disposición general de padres y estudiantes, con los profesores han sido más limitados los logros, ya que aún existen complejas trabas administrativas y actitudinales que lo dificultan. Entre los beneficios logrados con estas acciones mencionaré los siguientes:

- Atención y beneficio a un mayor número de personas a través de acciones generales con grupos de alumnos, de profesores y padres de familia, independientemente de los beneficios de la atención individual de cuestiones específicas.
- Atención a problemáticas comunes de manera más profunda, con la intervención de los involucrados de manera participativa, compartiendo diferentes alternativas, y no solo encasillarse a regañar y llamar la atención a los alumnos “problema”.
- Promover un vínculo al interior de la escuela (docente-alumno, alumno-alumno) y de la escuela con la comunidad (docente-padre, padre-alumno) mediante el rescate de nuestras metas educativas comunes, y plantear que nos importamos unos a otros más allá de simplemente “habitar en común”.

Sin embargo, no podemos cantar victoria son apenas los primeros pasos, aun faltan muchas acciones y reflexiones de manera constante y sistemática, que permitan en la comunidad escolar nos integremos de forma más consciente, responsable, significativa, divertida, entusiasta y solidaria. Sin importar las jerarquías, el perfil profesional, la experiencia e inexperiencia, la limitación o abundancia de materiales, sino una actitud abierta al esfuerzo comprometido por lo que deseamos en la formación educativa de los niños, pero también de la formación en que continuamos los adultos.

Este es el mayor reto que deberá retomarse puntualmente en el apoyo que ofrece la Unidad C.A.S. ya que promover estas condiciones favorecerán en la escuela el pleno desarrollo de los niños, incluyendo una actitud más sensible a las necesidades educativas de los niños sobresalientes, en lugar de las actitudes indiferentes, de rechazo o sobreexplotación hacia estos niños como prevalece en la actualidad.

Hacia ese cambio se observa que indudablemente los niños nos llevan la ventaja, pues son los más dispuestos a esforzarse, comprometerse y disfrutar el aprender a ser mejores personas y a hacer mejores cosas. Creó que los educadores -padres y docentes- debemos concientizarnos y esforzarnos para lograr esa disposición.

4.2.4.- La organización administrativa de actividades y recursos.

La organización y análisis de acciones a realizar en la atención brindada por el Servicio C.A.S. a corto, mediano y largo plazo, comprendieron diversas actividades de planeación, realización y evaluación que se describen a continuación.

- Participé con el personal de la Unidad C.A.S. en el análisis y discusión de las necesidades y metas a considerar en las escuelas donde se brinda el apoyo del Servicio C.A.S., para la conformación y redacción del Proyecto escolar de la Unidad C.A.S.. Esta actividad por ser la primera vez en realizarse como tal creó mucho desconcierto y escepticismo entre el personal.

- Elaboré y entregué a la Directora de la Unidad a principio de ciclo escolar el plan anual de actividades propuestas a desarrollar con base a las funciones y responsabilidades derivadas del proyecto escolar y asignadas como psicóloga de la Unidad.
- Elaboré y entregue a la Directora la agenda mensual de actividades y visitas a escuelas programando mantener un rol de atención mínimo de una visita quincenal. Sin embargo constantemente se presentaron reprogramaciones en las actividades por diverso motivos (me comisionaban otra actividad, cancelación de actividades, permisos e incapacidades del personal, reuniones extraordinarias, etc.), lo cual no permitió dar la continuidad deseada y requerida en diversas acciones y metas propuestas en el proyecto escolar y plan anual.
- Elaboré los informes bimestrales correspondientes de todas las actividades realizadas en cuanto a: Planeación, registro y control de alumnos, recursos materiales y técnico-pedagógicos, reportando los aspectos generales alcanzados y planteando y justificando los no realizados. También especificando la atención proporcionada en casos individuales en cada una de las escuelas (Anexo 16).
- Realicé el registro diario de actividades desarrolladas tanto en las visitas a escuelas, reuniones técnicas, de personal, de asesoría y capacitación.
- Al finalizar el ciclo escolar entregué el inventario de material bibliográfico de la Unidad que quedó bajo mi resguardo.
- Durante el ciclo escolar abrí y manejé 44 expedientes individuales de los niños con atención de psicología, y se registraba en el expediente individual del niño. Se mantenía informado e involucrado al profesor C.A.S. tanto de las acciones realizadas como las planeadas (entrevistas, observación, visita domiciliaria, etc.). No obstante lo útil de esta información registrada en los expedientes y libretas de visita, resultó ser una actividad constante de papeleo, que absorbió más tiempo y presionó aun más la labor realizada.

Todas las actividades administrativas antes descritas representan una parte muy absorbente del trabajo a realizar dentro del marco de trabajo, sin embargo sin demeritar la importancia y utilidad que representan, también es cierto que son de las más desorganizadas y engorrosas para su realización debido a los frecuentes cambios de formatos, instrucciones, apresuramiento y destiempo de informaciones, etc. Lo lamentable es que implican mucha pérdida de tiempo, desorientación y fastidio para su realización en menoscabo de las acciones técnico-pedagógica que implica la labor educativa.

- Realicé múltiples actividades de asesoría, orientación y apoyo en las diversas acciones que comprende el proceso de atención en el Servicio C.A.S. en las escuelas –sensibilización, identificación, etc.- y que ya se detallaron en los aspectos correspondientes.
- Participé en las reuniones mensuales con el personal de la Unidad en la realización de juntas de personal y/o técnicas. Se realizaron 10 reuniones de personal en las que se abordaron:

- * Información de tipo administrativo.- Fechas de cursos, visitas de supervisión y de asesores, fechas de entrega de documentación, eventos relevantes, etc.
 - * Información administrativa para el personal.- Elaboración de constancias, permisos, documentación de Carrera magisterial, fichas escalafonarias, etc.
 - * Información técnica de documentación y recepción de la misma.- Llenado de formatos, solicitud de materiales, entrega de reportes, cuadros estadísticos, etc.
- Así también participe en 16 reuniones de carácter técnico en las que se retomaron asuntos relevantes de la operatividad del Servicio C.A.S. en general y en particular de cada una de las escuelas. Trabajamos aspectos como:

Formación del consejo técnico, revisión de planes y programas, análisis y discusión de las actividades realizadas, evaluación, etc.
 - Por otra parte participe en 14 reuniones de equipo de apoyo con la Directora solamente, ya que no se contó con la trabajadora social durante casi todo el ciclo escolar. En estas reuniones se analizaban las necesidades detectadas, y con esas base se planteaban las acciones a realizar en cada escuela. Lamentablemente la solicitud de recursos y gestiones necesarias para las actividades tipo I distraían la mayor parte de las reuniones.
 - Asistí a una reunión con el asesor técnico del área de psicología el cual por ser de reciente ingreso a la asesoría no pudo hacer mayores aportaciones o sugerencias al servicio.
 - Participé en diversas actividades para la actualización y capacitación del personal durante el ciclo escolar de la siguiente manera:

- * Taller “Estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y materiales de apoyo”
- *Taller “Creatividad en la investigación”
- *Taller “Trastornos de Conducta
- *Primer Congreso de Educación especial en Chiapas
- *Taller de “Derechos Humanos”
- *Taller “El aula un espacio creador”
- *Taller “Ambientes facilitadores del aprendizaje.

De todas estas actividades de actualización rescaté muchos y muy valioso elementos para enriquecer la colaboración y acciones que necesité proporcionar como psicóloga, durante el presente ciclo escolar.

De esta manera se han planteado las actividades que desempeñe como psicóloga de la Unidad C.A.S. en el ciclo escolar correspondiente. Sin embargo, aunque he presentado algunas de las problemáticas y apreciaciones al respecto será en el último capítulo donde se planteará el análisis de los principales inconvenientes en dicha labor para su análisis y propuestas.

CAPITULO V

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el capítulo ha de desarrollarse y abordarse dos aspectos generales de la experiencia profesional obtenida: En el primero se presentarán los resultados más relevantes de esta práctica profesional y en el segundo se comentarán las conclusiones más relevantes del trabajo realizado y algunas sugerencias al respecto.

El primer aspecto se abordará en tres rubros: a).- Reflexiones generales de la implementación del Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar para Niños Sobresalientes que brinda el nivel de Educación Especial en Chiapas. b).- Reflexiones sobre la labor que como psicóloga implicó la atención a niños sobresalientes y c).- Reflexiones sobre esta práctica profesional con relación a la formación profesional recibida en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala.

En el segundo aspecto se comentarán las conclusiones más relevantes del trabajo que como psicóloga realice y se plantearán algunas posibles sugerencias para el mejoramiento de la formación y práctica profesional del psicólogo dentro de esta área para la atención de niños sobresalientes.

5.1.- Reflexiones generales del Modelo Triádico de Enriquecimiento Escolar para niños sobresalientes.- La experiencia directa que se ha tenido en la implementación de este Modelo para niños sobresalientes en el Estado de Chiapas, ha permitido apreciar múltiples beneficios atribuibles a dicho Modelo por la riqueza de sus características en cuanto a los siguientes aspectos:

Definición de la Capacidad Sobresaliente.

- 1.- Valoración de múltiples habilidades manifiestas o potenciales, y ya no sólo de las habilidades académicas tradicionalmente consideradas.
- 2.- Consideración de la capacidad sobresaliente como una interacción de conductas dinámicas y no como algo estático y «dado» para siempre y en cualquier actividad.
3. - Posibilidad de aplicación en muy diversos medios socioeconómicos, pues no establece criterios rígidos o descontextualizados de Coeficiente intelectual, sino con base a las conductas manifestadas con relación a sus grupos correspondientes de coetáneos.
- 4.- Permite delimitar elementos para el sistema de identificación y de estrategias de atención para los niños sobresalientes.

Proceso de identificación de apertura permanente.

- 1.- Flexibiliza grandemente las posibles habilidades potenciales de desempeños valiosos y no sólo las habilidades académicas. Con esto más niños pueden participar en el programa de niños sobresalientes.
- 2.- Flexibiliza los niveles de ejecución requeridos pues no prescribe puntuaciones límite, sino más bien con relación a los grupos de pertenencia. Más niños pueden beneficiarse y no sólo los de «muy alto» desempeño.
- 3.- Su carácter de apertura permanente permite una participación más amplia en todo momento de

diversos niños con potenciales sobresalientes durante todo el ciclo escolar., Permitiendo así la participación de los niños con potencial en el momento que se presenta y no solo en el periodo determinado de inscripción o selección.

4.- Este proceso de identificación permite captar a muchos niños con desempeños por debajo de su capacidad que han sido etiquetados como «flojos», «fracasados» o «problemáticos», y que al ser adecuadamente estimulados sus potenciales llegan a destacar. La utilización de múltiples criterios de identificación considerados en este Modelo permite rescatar estos potenciales que pasan desapercibidos o erróneamente valorados por padres y/ o docentes.

Estrategias de atención.

1.- Diversas estrategias de enriquecimiento (actividades tipo I, II y III) que permiten beneficios a toda la población escolar y no solo a los niños detectados como sobresalientes, permitiendo el manejo de diversos niveles de complejidad en los contenidos con relación a múltiples intereses de los niños.

2.- Estrategias de atención educativa centradas en el alumno, en sus necesidades, en sus intereses y estilos de aprendizaje.

3.- Estrategias de trabajo con relación al medio cotidiano de los niños para su conocimiento, reflexión y acción de manera significativa para ellos.

4.- Estrategias de atención con igual énfasis en la estimulación de procesos cognitivos y afectivos, pues estos últimos generalmente no se toman en cuenta para el desempeño sobresaliente – ni en general en la formación escolar- resultando en su descuido.

5.- Consideración de la importancia de la “irradiación de excelencia” que se crea al impactar en las escuelas con alternativas de mejoramiento en la práctica educativa que benefician y enriquecen a profesores y alumnos en general.

6.- Estrategias de trabajo de sencilla aplicación para los docentes cuando se apropian de las bases filosóficas del Modelo.

7.- Consideración de la atención a las potencialidades sobresalientes de los niños dentro de su ámbito escolar, de manera integrada con sus demás compañeros, compartiendo los mismos recursos y limitantes que todos ellos enfrentan cotidianamente.

Con respecto a los inconvenientes detectados en la aplicación del Modelo C.A.S. se consideran los más relevantes en general los relacionados a:

- El Modelo C.A.S. no se aplica con un sistema de evaluación sistemático, lo cual no permite apreciar objetiva y claramente los beneficios propiciados entre todos los involucrados (alumnos del grupo, alumnos C.A.S., docentes y padres de familia). Este, sin duda, es uno de los aspectos débiles del Modelo que requiere considerarse para lograr un mejor

aprovechamiento de sus bondades en el enriquecimiento escolar y estimulación de las potencialidades sobresalientes de los niños.

- ❑ Los prejuicios y malos hábitos prevalecientes en la práctica docente y en el ámbito educativo en general han resultado difíciles de modificar como son: la falta de valoración de la actividad docente por parte de muchos profesores, Capacitación y actualización permanente, reflexión sobre la propia práctica docente cotidiana, concepciones enseñanza-aprendizaje muy cerradas y tradicionales, concepción prejuiciosa y poco flexible de las capacidades sobresalientes, poca tolerancia y respeto en la relación adulto – niño, burocratismo excesivo, falta de organización administrativa que obstaculiza el involucramiento consciente, capacitado y comprometido de muchos docentes, etc.
- ❑ La incoherencia de los lineamientos administrativos delimitados por la Secretaría de Educación Pública descritos en el capítulo III sobre el Manual de organización, los cuales presentan cierta falta de claridad en algunas funciones, problemas de operatividad con base a los recursos humanos considerados, sobrecarga de documentos administrativos y su constante cambio, etc., los cuales se ahondaran en el siguiente punto de análisis. Sin embargo estas incoherencias no son inherentes al Modelo Triádico de Enriquecimiento sino que prevalece en toda la estructura operativa de la Secretaría de Educación Pública.

5.2- Reflexiones sobre la labor del psicólogo en el Servicio de atención a niños sobresalientes.- Dentro de las acciones cotidianas fundamentales de la labor psicológica desarrollada se encuentran principalmente:

- ✓ Apoyo en la Detección de necesidades preponderantes en la identificación y atención de los niños sobresalientes (aplicación de instrumentos de identificación, observación y aplicación de entrevistas, etc.). En este aspecto, resultó importante el apoyo proporcionado como psicóloga para recabar la información necesaria, que permitió delimitar más adecuadamente las necesidades planteadas para los alumnos, padres y/o docentes.
- ✓ Orientación psicopedagógica a profesores, padres de familia y/o alumnos. Se procuró con base a los elementos detectados, ofrecer propuestas de acciones que coadyuvaron a una coordinación más armónica entre las necesidades de los niños y las condiciones de aprendizaje implicadas en el ámbito escolar (reconocimiento de estilos de aprendizaje, intereses, adecuaciones entre contenidos y nivel conceptual de los niños, etc.).
- ✓ Orientación psicológica a profesores, alumnos y padres de familia para el manejo adecuado de problemáticas emocionales detectadas en los niños sobresalientes en el ámbito escolar y/o familiar. Este aspecto resultó medular en la atención requerida en el manejo adecuado de niños sobresalientes, ya que, frecuentemente se encontró la idea errónea de equiparar niño sobresaliente con niño sin dificultades, por lo cual se etiquetaba y manejaba inadecuadamente al niño (exigencias exageradas, desmotivación, depresión y/o agresión, etc.).
- ✓ Elaboración de programas generales de orientación psicológicas en problemáticas educativas comunes, colaborándose así el favorecimiento de mejores relaciones interpersonales entre la población escolar; así como, procurando la acción preventiva de conflictos o riesgos más severos o generalizados. Se colaboró con pláticas y talleres a padres de familia, alumnos y

docentes que promovieran la información, reflexión y acción de mejores relaciones familiares y escolares entre todos los involucrados.

De esta manera se considera que la labor desempeñada como psicóloga en el Servicio de atención a niños sobresalientes resultó básica, tanto por los elementos proporcionados para su atención psicopedagógica, como por la atención específicamente emocional que en diversas situaciones se requirió para potencializar adecuadamente sus necesidades y capacidades. Así mismo, las acciones emprendidas para la orientación general a la comunidad escolar, que permitieron en mucho prevenir y mejorar las situaciones de riesgo para conductas inadecuadas, con lo que se apoyó el enriquecimiento escolar como plantea el Modelo de atención C.A.S.

Por otra parte, es necesario retomar lo mencionado en el aspecto anterior de análisis acerca de las dificultades enfrentadas en esta labor, ya que:

- Frecuentemente la falta de claridad en las funciones e identidad del psicólogo conduce a la adjudicación de actividades que corresponden a otros de los profesionales de apoyo (Profesor, trabajadora social, etc.); debido quizás a que comparten entre sí muchas de las habilidades requeridas en el manejo de cada área.

En este sentido la ambigüedad planteada en el Manual de operación en algunas funciones por la amplitud de posibilidades que pueden enmarcarse en aseveraciones tales como “Cooperar...en el desarrollo de campañas para el mejoramiento de las condiciones de vida de los alumnos”, “Colaborar...en las actividades que se le indiquen de acuerdo a sus funciones”. Resulta muy difícil delimitar cuando se están realizando actividades fuera de funciones, pues es tan amplia la gama de acciones pertinentes en la colaboración para mejorar las condiciones de vida de los educandos. Son tantas las actividades que requieren colaboración, que el personal fácilmente puede perderse en cada una de ellas y desubicarse del contexto global y definido al que iban encaminadas sus labores.

- En el ámbito educativo es tan compleja la relación que se establece para cada uno de los campos disciplinarios que lo abordan, y es tan sutil la demarcación de cada uno de ellos que con frecuencia se invade o diluye la función de cada uno dentro del marco escolar. Resulta importante denotar la falta de claridad y apertura para el trabajo interdisciplinario que prevalece en general en nuestra práctica profesional, por lo cual a pesar de ser tópico añejo, el trabajo interdisciplinario es aun tarea por hacer; especialmente con el profesor de grupo, que por lo regular concibe el trabajo interdisciplinario como “delegar a otro el problema que tengo” - en especial para el psicólogo que componga al niño y lo devuelva a clases bien- o en el otro extremo cerrarse a la intervención de otros profesionales, ya que invaden “su trabajo, su privacidad, su aula”.

Sin duda, el trabajo interdisciplinario se avanzará en la medida en que delineemos con más claridad nuestras funciones, y sobretodo logremos abrir espacios de reflexión para todos los profesionales involucrados, en los que cada uno aporte elementos significativos para la atención de las necesidades educativas planteadas, y asuman la responsabilidad de las acciones necesarias para tal fin.

- Por otro lado, la inconsistencia operativa de la Secretaría de Educación Pública desafortunadamente merma en mucho el trabajo que podría realizarse, pues como se mencionó anteriormente algunos elementos determinantes son:

- * La sobrecarga de tramitación burocrática, ya que se requiere llenar una serie de documentos engorrosos, especialmente por los constantes cambios de criterios de la misma S.E.P.

- * La saturación para el equipo de apoyo al pretender atender siete escuelas primarias con un gran número de necesidades específicas, de condiciones particulares, que resulta imposible abordar de manera plena y oportuna en tan poco tiempo o con tan pocos recursos humanos, sacrificándose la calidad por la cantidad en el supuesto afán de optimizar recursos.

- * La delegación y comisión de actividades no correspondientes específicamente al área, las cuales son muy comunes y requieren de mucho tiempo y esfuerzo, siendo en muchas ocasiones relegadas las funciones básicas por cumplir este tipo de actividades (suplir a Directora, tramitación de oficios o recursos, apoyo en eventos conmemorativos, etc.).

Por lo antes mencionado es que resulta improcedente el criterio establecido de la estructura ocupacional de la Secretaría de un psicólogo para 7 – 10 escuelas, pues en realidad no se aumenta otro psicólogo cuando se rebasan las siete escuelas. En el presente caso al contar con siete escuelas se experimentaron graves y numerosos problemas para ofrecer la atención de calidad en todos los aspectos que implica la intervención psicológica.

Es conveniente puntualizar que el personal de la Unidad C.A.S. no se encuentra ubicado en un solo centro escolar, sino que funciona en diferentes escuelas, con lo que se multiplican las necesidades, se diluyen los compromisos y se desgastan los recursos humanos y materiales. Pues las amplias distancias de ubicación entre ellos, con tan diversas dinámicas y necesidades tan particulares cada una, es obvio que la sistematicidad y control son menores y la calidad de asesoría y apoyo se menoscaba y pierde su eficacia potencial.

Visitar siete escuelas semanalmente resulta imposible si se ha de rescatar información suficiente y realizar la aplicación de acciones pertinentes para dar respuesta oportuna a las necesidades planteadas en cada una de las escuelas. El espaciar las visitas de manera quincenal o mensual repercute significativamente en la pronta detección y atención de las necesidades, todo esto al margen de considerar los tiempos requeridos para otras actividades además de las visitas escolares (reuniones de personal, técnicas, de capacitación, de sensibilización, eventos especiales, etc.)

También se enfrenta una lucha constante por desmitificar el papel y posibilidades del psicólogo en el ámbito educativo, pues fácilmente se cae en polos extremos al respecto cuando por una parte se atribuye al psicólogo la “reparación” o “cura” para cualquier problema que tenga la persona, otorgándole una categoría de mago. Además algunos sobrestiman las posibilidades de actuación del psicólogo considerando que puede resolver cualquier conflicto de manera rápida y fácil, sin tomar en cuenta las condiciones contextuales que producen el problema.

El otro lado de a moneda resulta cuando en las escuelas se menosprecia la acción del psicólogo, y el único importante es el profesor, ya que él es quien “enseña” y a la escuela se va a “aprender”, siendo entonces el psicólogo un recurso prescindible y que cuando lo hay disponible, tan solo hay que ponerlo a hacer alguna labor de comodín. Se reduce así drásticamente la potencialidad real del psicólogo para aportar elementos que puedan facilitar y enriquecer la tarea educativa.

Pese a los numerosos inconvenientes no pueden menospreciarse los logros obtenidos mediante las acciones desarrolladas en el presente ciclo escolar, como se han mencionado particularmente en el capítulo anterior:

- ✓ La mayoría de los problemas conductuales atendidos de manera individual se superaron satisfactoriamente a través de las acciones emprendidas tanto para recabar información como de aplicación de estrategias de atención (asesoría psicopedagógica, asesoría psicológica, modificaciones contextuales en el aula o el hogar, etc.).
- ✓ La atención a grupos de alumnos mediante pláticas y talleres para las necesidades detectadas también logró un impacto importante al mejorar significativamente las conductas de los alumnos.
- ✓ La atención individual a padres y profesores ante demandas específicas de orientación y apoyo también fueron satisfechas mediante la asesoría y diseño de programas conductuales, colaborando así al mejor manejo de dichas situaciones.
- ✓ La atención grupal de padres y profesores a través de pláticas y talleres de información, reflexión y análisis acerca de la labor educativa que cada uno ejercemos hacia los niños. Se colaboró así en la comprensión y concientización de los educadores acerca de las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños, y de la manera en que los adultos impactamos en la formación de hábitos, habilidades y valores en los menores. Así como la apreciación y comprensión de los talentos y aptitudes académicas y de otros tipos.

Finalmente consideró que tanto la intervención psicológica individual como grupal son importantes y necesarias, ya que la primera atiende las necesidades muy específicas y principalmente de tipo correctivo, mientras que la grupal permite más acciones preventivas además de resultar más abarcativo en la población escolar. Sin embargo, para que puedan realizarse con la sistematicidad necesaria y la calidad deseada es apremiante reconsiderar los criterios organizacionales del servicio como fue señalado anteriormente.

5.3.- Reflexiones sobre la práctica profesional con relación a la formación profesional recibida en la E.N.E.P.I.- Con respecto a la correspondencia entre las habilidades requeridas en la práctica profesional y la formación profesional experimentada como psicóloga en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (E.N.E.P.I.), se consideran básicamente tres áreas que ofrecieron las principales habilidades requeridas en el desempeño profesional como psicóloga en el ámbito educativo del nivel de Educación Especial, las cuales son: Educativa, Clínica y Educación Especial como se precisarán a continuación.

EDUCATIVA

En la institución educativa el psicólogo es un auxiliar que colabora en la coordinación de los elementos humanos, técnicos y metodológicos que coadyuvan al desarrollo armónico de los alumnos y provee de un entorno adecuado para el proceso enseñanza aprendizaje a través del análisis científico de las interacciones conductuales en el medio escolar, procurando los medios necesarios para un mejor logro de dichos fines educativos tanto con los estudiantes, docentes y padres de familia, donde cada uno juega un papel fundamental como agente educativo en la escuela, en la familia y en la sociedad en general (Novaes 1973; Brown 1979; Ulrich, Stachick y Mabry 1979; Ausubel, Novak y Hanesian 1980; Barón, Byrne y Kantowitz 1981) Los desajustes en la conducta infantil principalmente son producto de las interacciones del niño con los padres y profesores (Patterson 1972, Bijou y Baer 1975 y Whaler 1980, citados en Pineda, López, Torres y Romano 1987).

Las funciones del psicólogo se demarcan con base a las funciones pedagógicas propuestas por la institución educativa y delimitan los parámetros para considerar los ajustes o desajustes de la conducta de los estudiantes y/o de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje que pueden requerir de asesoría para optimizar dichos logros (Novaes 1973; Bijou 1980 y Maher y Zins 1989).

Se reconocen así las valiosas aportaciones del psicólogo a la estructura educativa con el desempeño de funciones como: Detección de necesidades, diseño y desarrollo de programas de atención y prevención, con los cuales colabora en el análisis de las condiciones educativas existentes y desarrolla y aplica las técnicas pertinentes para mejorar las condiciones del ámbito enseñanza aprendizaje y prevenir las condiciones que lo obstaculizan (Ulrich, Stachick y Mabry 1979; Ausubel, Novak y Hanesian 1980; Maher y Zins 1989).

CLINICA

En la psicología clínica los profesionales generalmente concuerdan en que la conducta es función de las interacciones de la persona con su medio, los psicólogos que no se conforman con la medición y categorización de rasgos de las personas, procuran el cambio de esas conductas a través del consejo, de procedimientos terapéuticos verbales y de la manipulación del medio (Meyerson, Kerr y Michael 1982). Se toma entonces fundamental la tarea terapéutica modificando las condiciones ambientales que permitan la modificación de esos patrones de interacción, para el establecimiento de conductas funcionales que permitan a la persona mejorar las conductas desadaptadas o destructivas que presenta (Novaes 1973, Ulrich, Stachick y Mabry 1979, Pineda, López, Torres y Romano 1987).

Así entonces, el psicólogo realiza un diagnóstico para determinar las características de la conducta del individuo, valorando el grado de desajuste de su conducta con respecto a su medio, para definir las acciones que permitan la habilitación de las conductas que corresponden a su edad (Novaes 1973; Galindo 1981; Pineda, López, Torres y Romano 1987, Maher y Zins 1989).

Para la intervención en cada una de las conductas detectadas con desajustes, se delimita y analizan cada una de las conductas deficientes (hiperactividad, fobias, agresividad, etc.) y en que condiciones se presentan y en cuales no, jerarquiza los repertorios necesarios para su habilitación y a través de diversas técnicas conductuales (modelamiento, desensibilización sistemática, juego de roles, etc., se procura el ejercitamiento de dichas conductas para lograr: el establecimiento, fortalecimiento o eliminación de las conductas según convenga (Galindo 1981; Galindo 1984; Pineda, López, Torres y Romano 1987; Maher y Zins 1989).

EDUCACION ESPECIAL

En la atención de Educación Especial se considera a los individuos excepcionales que según parámetros sociales o médicos presentan alguna(s) capacidad(es) físicas, motoras, o sensoriales disminuidas, o incluso muy por arriba de la población común (Galindo 1981; Galindo 1984; Patton, Maher y Zins 1989; Payne, Kauffman, Brown y Payne 1995). Considerándose según Telford y Saurey (1973) en general dentro de la Psicología diferencial cuatro tipos de excepcionalidad (Galindo 1984):

*Excepcionalidad intelectual	Retardo mental y Sobredotación
*Excepcionalidad sensorial	Sordos, hipoacúsicos, ciegos y débiles visuales
*Excepcionalidad Motora	Paralíticos, lisiados, epilépticos
*Excepcionalidad Social	Delincuencia

Para considerar las excepcionalidades con déficit se ha adoptado el término de Retardo en el Desarrollo, en el que se considera la desviación del desarrollo psicológico producido por la alteración más o menos grave de los factores normales de desarrollo, el cual puede ser global o específico (Galindo 1984).

El diagnóstico nos va a definir que le hace falta al individuo y cómo se le puede enseñar, este diagnóstico se realiza mediante la evaluación de las conductas del sujeto y del ambiente en que se presenta, esta información se recaba a través de entrevistas, historias clínicas o escolares y observación directa. En la evaluación se perfila el diagnóstico con base a la cual se propondrán las técnicas conductuales más convenientes para el establecimiento de repertorios adaptativos o la eliminación de repertorios desadaptativos. Es conveniente considerar primeramente los repertorios básicos, después los sociales y de adaptación, y por último los académicos y vocacionales. (Galindo 1981; Galindo 1984) Una actividad que cada vez va tomando mayor relevancia en la labor del psicólogo se enfoca a la acción de prevención de estas problemáticas, procurando eliminar los factores que inciden en la ocurrencia del retardo en el desarrollo e impulsando los que posibiliten el desarrollo pleno al máximo de sus potencialidades, así como las de todos los niños (Mares 1984, Maher y Zins 1989).

Las principales funciones que desempeña el psicólogo para coadyuvar en el favorecimiento de mejores condiciones de desarrollo para las personas con necesidades educativas excepcionales son:

- ✓ Diseño y aplicación de programas de habilitación y rehabilitación.
- ✓ Capacitación y orientación a padres de familia, docentes y demás profesionales que colaboran en la atención.
- ✓ Evaluación inicial y de seguimiento de las personas atendidas.
- ✓ Evaluación de las conductas alcanzadas por los sujetos con instrumentos directos o indirectos y su registro.

De esta manera las herramientas que cada una de estas áreas psicológicas proporcionaron para el desempeño de mi práctica profesional se podrían esquematizar de la siguiente manera retomando el modelo planteado por Juárez (1994):



En él, estas tres áreas se interrelacionan en diferentes momentos, aportando elementos necesarios para el desarrollo de mi labor como psicóloga dentro de la institución educativa en que me desenvuelvo: y en la que se han realizado en general las diversas funciones mencionadas tales como:

- Detección y diagnóstico de necesidades a través de las observaciones en grupos, entrevistas, analizando los elementos planteados de las conductas reportadas como problemáticas (Baja de calificaciones, desinterés, agresividad, etc.).
- Elaboración y aplicación de programas de atención con base al análisis de las necesidades detectadas, proponiendo las acciones que realizara directa o indirectamente como psicóloga, y que colaboraran al mejor manejo y/o ajuste de las conductas problemáticas, ejemplos de esto se encuentran en el capítulo IV.
- Evaluación y seguimiento de las acciones propuestas en relación con las conductas o condiciones que obstaculizaban el desarrollo adecuado de los estudiantes, hasta lograr dichas modificaciones y mejoras que en general se lograron satisfactoriamente, como se presentan en el capítulo anterior.
- Planeación de las condiciones en el ámbito enseñanza-aprendizaje y/o familiar que colaboraran en la corrección o eliminación de los factores causales de las conductas disruptivas, así como procurar la prevención de los factores de riesgo para el desarrollo armónico de los educandos a través de orientaciones generales y/o específicas según conviniera, tanto con padres, profesores y alumnos. Los logros y limitantes encontrados se comentan en el aspecto anterior.

De esta manera, se conjugan sin duda los elementos teóricos y metodológicos obtenidos en general durante mi formación profesional en la E.N.E.P.I., los cuales han sido adecuados para sentar las bases fundamentales de mi labor como psicóloga. No obstante, puntualizaré a continuación algunos aspectos que considero importantes tanto para favorecer como por limitar esta labor.

Dentro de los elementos básicos obtenidos en las áreas de Psicología Educativa, Psicología Clínica y Educación Especial y Rehabilitación que han permitido una correcta práctica profesional mencionaré algunos:

- ▶ Elementos teóricos básicos para el análisis científico y sistemático de la conducta para identificar las condiciones que la afectan positiva o negativamente y que permiten el planteamiento de estrategias de atención preventivas y correctivas dentro del medio escolar o familiar.
- ▶ Elementos metodológicos de investigación documental y de campo que han permitido enfrentar las necesidades de apropiación de los elementos teóricos y/o prácticos requeridos para mi labor como psicóloga en un Servicio de atención especial tan novedoso.
- ▶ Elementos metodológicos para el diseño y aplicación de programas de atención que han permitido fungir como orientador directo o indirecto con sugerencias y estrategias para la solución de las principales problemáticas planteadas
- ▶ Elementos metodológicos básicos para la evaluación y seguimiento de diversas conductas, en diferentes ámbitos, lo cual a facilitado mi intervención dentro y fuera del aula.

Por otra parte, sin embargo, se ha adolecido de ciertos elementos que han dificultado mi adecuado desempeño como psicóloga en Educación Especial, como los que continuación referiré:

- En los cursos correspondientes a Psicología Educativa o de Educación Especial nunca se presentó la excepcionalidad intelectual con personas sobresalientes, lo cual reconozco como un vacío, que en mi caso fue trascendental, ya que pese a la tendencia vanguardista de la facultad de Psicología de Iztacala, me encontré en el total desconocimiento de este requerimiento de atención educativa al enfrentarme a mi labor específica en la institución de Educación Especial.
- En el medio institucional de Educación Especial se maneja básica y ampliamente la concepción constructivista del aprendizaje de Piaget, por lo que se resintió una fuerte desventaja en mi desempeño profesional, ya que, si bien es cierto que se consideró dentro del programa de Psicología Educativa, dicha revisión fue tan somera que definitivamente no permitió el manejo básico requerido inicialmente por la institución.
- Los instrumentos de valoración psicométricos (Test) como el WAIS, Figura humana de Goodenough y Bender eran criterios básicos de valoración en la mayoría de Servicios en el nivel de Educación Especial, en mi caso se desconocían por completo, ya que tampoco formaban parte del programa de instrumentos de valoración en Iztacala. Afortunadamente esto último en mi labor cotidiana no fue tan impactante ya que en el servicio correspondiente de niños sobresalientes no se considera como criterio básico de identificación.

CONCLUSIONES

Como puede apreciarse a través del trabajo presentado la labor del psicólogo resulta importante para una atención adecuada a las necesidades educativas de los niños con capacidades sobresalientes, ya que si bien la labor del docente es insustituible, los elementos aportados por el psicólogo son enriquecedores y potencializadores en la intervención interdisciplinaria que se requiere para una atención más pertinente a estos niños.

No obstante las limitantes planteadas podemos percibir los logros alcanzados en general de la atención ofrecida por el grupo interdisciplinario del Servicio y en particular de la labor psicológica desarrollada en el Servicio de C.A.S. de Educación Especial en Chiapas. Reconociendo que los logros alcanzados dependen del interjuego de todos los elementos participantes (padres, profesores, alumnos, psicólogos, autoridades, etc.) y de la forma en que cada uno asumimos nuestra función, ya que en muchos casos la incongruencia entre los supuestos y la realidad obstaculizan el pleno desarrollo de los objetivos educativos planteados. Y es ahí donde como psicóloga a través de la observación y evaluación de conductas y diseño de estrategias que coadyuvaron para el ajuste de las condiciones necesarias, aportando así elementos pertinentes para un mejor manejo educativo de los niños.

Al mismo tiempo es importante impulsar acciones de prevención a los problemas de conducta frecuentemente reportados en las escuelas – aspectos en los que la labor del psicólogo es pieza clave -a través de la sensibilización permanente a padres y profesores respecto a los factores de riesgo potencial (tabúes, prejuicios, desinformación, etc.) para diversas conductas problemáticas en el ámbito escolar y/o familiar, pues sin duda todos ellos son ejes fundamentales en la formación de los individuos, tanto por sus logros como por sus trastornos.

Por otra parte, la atención a niños sobresalientes por ser aun un tipo de atención novedosa en nuestro país y que poco a poco va tomando auge, es imprescindible que se retome en el programa de Educativa y Educación Especial de la E.N.E.P.I., dado que es una población real e innegable en cualquier aula o medio sociocultural, y que como se ha reconocido legalmente, para una atención adecuada a las necesidades educativas especiales de estos niños cada uno de los involucrados debemos asumir la responsabilidad de no soslayarlo en aras de una democracia mal entendida, que niegue la oportunidad de una atención pertinente a los individuos sobresalientes.

Es fundamental que la E.N.E.P.I. valore en cada una de sus áreas las condiciones prevalecientes en cada uno de los campos de trabajo para que su programa contemple los contenidos y formación más acordes con el campo real de trabajo, ya que específicamente en el campo educativo en México el enfoque fundamental que se maneja en toda esta labor se basa en las corrientes constructivista del aprendizaje. Así también, es conveniente incluir en estos programas la revisión más profunda de las corrientes psicológicas preponderantes en el campo educativo, pues la realidad laboral a la que nos enfrentamos, requiere que contemos con más elementos al respecto para el desempeño profesional adecuado.

A propósito de las responsabilidades es imprescindible la delimitación más clara y precisa del papel del psicólogo en el ámbito educativo, ya que como se mencionó anteriormente el psicólogo se encuentra tan fácilmente diluido en las actividades del docente que desafortunadamente conlleva a reconocer la falta de identidad propia del psicólogo y por tanto se asumen o se nos delegan funciones que duplican funciones o substituyen la de otros profesionales.

En otros aspectos mencionados como obstáculos para un buen aprovechamiento de los recursos humanos y materiales de la S.E.P. en la atención a niños sobresalientes, sería reconocer las posibilidades reales y deseables en la calidad de atención, más que ha niveles cuantitativos de estadística. Pues resulta inoperante el criterio organizativo para la Unidad de proporcionar atención con un equipo de apoyo a más de tres escuelas (de seis a diez), lo cual no permite una compenetración real y profunda para la atención de las necesidades fundamentales de cada escuela, atendiendo por lo regular solamente lo más urgente y aparente. Al hablar de calidad educativa es necesario reconocer las condiciones básicas para ello.

Así también existen problemas y obstáculos que no son inherentes al servicio C.A.S., sino a nuestro sistema educativo en general. Estos inconvenientes, afortunadamente, pueden ser mejorados paulatinamente con la aplicación sistemática de propuestas que se han hecho pero no han tomado forma precisa, o de otras propuestas que pueden surgir. Considerando entre las más relevantes las siguientes:

- ✓ Revaloración de la actividad docente, reconociendo las habilidades, actitudes, posibilidades y compromisos que encierra.
- ✓ Capacitación y actualización que conlleve a la reflexión de la práctica docente para implementar mejoras.
- ✓ Reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, analizando qué es, para qué, quiénes y como se encuentran involucrados, etc.
- ✓ Consideración de las necesidades educativas de los niños sobresalientes en los programas de formación de docentes.
- ✓ Análisis y propuestas de organización administrativa más coherentes, más claras y menos burocráticas por centro de trabajo, zona escolar, sectores y S.E.P.
- ✓ Considerar el número de niños atendidos por docente.
- ✓ Favorecer el trabajo interdisciplinario como base para una atención más pertinente.

Como vemos algunos de estos aspectos se consideran en las propuestas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la Ley General de Educación y proyectos escolares, por lo cual nos corresponde la responsabilidad de darles forma y claridad para todos los docentes, padres de familia y alumnos. De manera que dejen de ser propósitos agradables pero inertes y utópicos, para convertirse en acciones y retos cotidianos, vivos día a día en nuestro quehacer educativo

El monstruo burocrático que conforma la S.E.P., es difícil de transformar...pero no es imposible. Vencer los obstáculos que nos atan a "no poder" y "no querer" hacer algo mejor a nuestro interior e

intrínsecamente a nuestro alrededor, son la clave principal para que la metamorfosis pueda iniciar y suceder. Como profesionales en el medio educativo nos compete impulsar y consolidar dichos cambios.

El campo educativo a la vez que es complejo, también es sumamente rico para abrir y encauzar la cualidades más esenciales y bellas del ser humano...sus capacidades...de ser...de hacer ...de imaginar...de crear; de nuestra conducción depende que tendencia tomarán dichos potenciales ya sea positiva o negativamente. Como profesionales de este campo y como sociedad en general nos corresponde procurar que estas capacidades se encaucen lo más positivamente posible. Por ello no es posible continuar afianzados en una indiferencia comodina o angustiante ante las necesidades y demandas de los niños sobresalientes.

A pesar de que no aparezcan en nuestro menú de necesidades, o no entren en nuestros prototipos de capacidad y éxito; los niños sobresalientes son una realidad que nos circunda en cualquier aula, aunque cerremos los ojos siguen existiendo, denotando una realidad que nos cobra con creces la indiferencia y negligencia que mostramos hacia ellos. Pues el talento mal encauzado, reprimido y avasallado puede contribuir enormemente para conformar una sociedad débil, agresiva, infeliz, mediocre y destructiva. La falta de oportunidades y atención para ellos en el mejor de los casos representan la fuga de cerebros de nuestro país, pero en muchos de los casos pueden llegar a ser los problemas delictivos y de desadaptación social que corroan el bienestar social por nuestra propia ineptitud educativa.

En Chiapas, el Servicio de atención a niños sobresalientes más allá de los logros y limitantes confrontadas, se encuentra el logro más significativo, la convicción de ir transformando esa indiferencia hacia estos niños en nuestro medio, ir colaborando en la disposición de nuestra conciencia profesional, familiar y social para atender adecuadamente a estos pequeños. Sin duda, los cambios, políticos, económicos, sociales, etc. Pueden implicar cambios, ajustes o replanteamientos al quehacer educativo en general, pero lo fundamental es que independientemente de todo ello rescatemos en la atención educativa las necesidades y posibilidades de los niños sobresalientes.

REFERENCIAS

- Andreani, O. y Orío, S. (1978) *Las raíces psicológicas del talento*. Kapeluz. Buenos Aires, Argentina.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1980) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, D.F.
- Baron, R., Byrne, D. y Kantowitz, B. (1981) *Psicología: Un enfoque conceptual*. Interamericana. México, D.F.
- Benito, Y. (1994) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amarú. Salamanca, España.
- Benito, Y. (1996) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú. Salamanca, España.
- Bijou, S. "Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación". En: Bijou, S. y Rayek, (Ed.) (1980, 1ª ed.) *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. Trillas. México, D.F.
- Brown, M. "No reforzamiento para los maestros: Castigo cuando se tiene buen éxito". En: Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. (Ed) (1979) *Control de la conducta humana: Modificación de la conducta aplicada al campo de la educación*. Trillas. México, D.F.
- Castejón, J. Prieto, M. Rojo, A. "Modelos y estrategias de identificación del superdotado" En: Prieto, M. (Coord) (1997) *Identificación, Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe. Málaga, España.
- Coriat, A. (1990) *Los niños superdotados: un enfoque psicodinámico y teórico*. Herder, España.
- Eysenck, H. "La naturaleza y medición de la inteligencia". En: Freeman, J. (1985) *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Santillana. Madrid, España.
- Freeman, J. (1985) *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Santillana, Madrid, España.
- Gallagher, J. "Evolución de la educación del superdotado en diferentes culturas". En: Freeman (1985) *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Santillana. Madrid, España.
- Galindo, E., Bernal, T, Hinojosa, G., Galguera, G, Taracena, M. y Padilla, F. (1981). *Modificación de conducta en educación especial: Diagnóstico y programas*. Trillas. México, D.F.
- Galindo, E. "El concepto del retardo en el desarrollo y sus implicaciones en la enseñanza y el entrenamiento". En: Galaguera, I., Hinojosa, G. y Galindo E. (1984, 1ª ed.) *El retardo en el desarrollo: Teoría y práctica*. Trillas. México, D.F.
- Galindo, E. "Análisis conductual aplicado al retardo en el desarrollo: extensiones y problemas". En: Galaguera, I., Hinojosa, G. y Galindo E. (1984, 1ª ed.) *El retardo en el desarrollo: Teoría y práctica*. Trillas. México, D.F.
- García Y., J., Gil, C., Ortiz, C., Lázaro, A. y de Pablo, C. (1986) *El niño bien dotado y sus problemas*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid, España.
- García, J. (1988) *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*. Santillana /U.N.E.S.C.O. Bilbao, España.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- Gardner, H. (1994, 2ª ed.) *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Trad. Del inglés. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Hernández, R. *Existen algunas insuficiencias en la Educación*. El Porvenir. 30 junio 1986.
- I.N.A.H. *Retrospectiva de la educación en México*. Foro Nacional de Historia. México D.F. 1980
- I.N.E.G.I. *Estados Unidos Mexicanos: XI Censo general de la población y vivienda 1990*. Aguascalientes, México. 1992.
- Juárez, H. (1994) *Reflexión teórica y práctica sobre la inserción del psicólogo dentro de las asociaciones pro-personas con parálisis cerebral (APAC)* Tesis inédita, México D.F: Carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.
- Landau, E. "Formulando preguntas creativas para el futuro " En: Freeman, J. (1985) *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Santillana. Madrid, España.
- Maher, Ch. y Zins, J. (1989) *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Narcea. Madrid, España.
- Maker, C. (1982) *Teaching models in education of the gifted*. Aspen Publications. Rockville, Mayland.
- Mares, A. "Aspectos a considerar en el trabajo del psicólogo ante el problema del retardo en el desarrollo". En: Galaguera, I. , Hinojosa, G. y Galindo, E. (1988, 2ª ed.) *El retardo en el desarrollo: Teoría y práctica*. Trillas México D.F..
- Martínez, J. (1998). *Los niños sobresalientes: cómo identificarlos en el ámbito escolar*. Tesina. México, D.F. Carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Mayerson, L., Kerr, N. Y Michael, J "Modificación de la conducta en rehabilitación." En: Bijou, S. y Baer, D. (Ed.) (1982, 2ª ed.) *Psicología del desarrollo infantil*. Trillas, México, D.F. Vol. 2.
- Miñambres, A. Y Jove, G. "Los alumnos superdotados y con habilidades educativas especiales". En: Sánchez, A. Y Torres, J.(Ed.) (1997) *Educación especial II: Ambitos específicos de intervención*. Pirámide. Madrid, España.
- Novas, M. (1973) *Psicología de la actividad escolar*. Kapeluz. Buenos Aires, Argentina.
- Patton, J. Payne, J., Kauffman, J., Brown, G., y Payne R. (1995) *Casos de educación especial*. Limusa. México, D.F. Cap.10.
- Pineda, L. López, M., Torres, N. Y Romano, H. (1987) *Modificación de conductas problema en el niño*. Trillas. México, D.F.
- Prieto, M. (Coord.) (1997) *Identificación, Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe. Málaga. España.
- Rayo, J. (1997) *Necesidades educativas del superdotado*. EOS Madrid, España.
- Renzulli, J.(1977) *El Modelo Triádico de Enriquecimiento*. Trad. Del inglés. S.E.P. D.G.E.E. 1985 México, D.F.
- Renzulli, J. (1979) *¿En qué consiste lo sobresaliente? : Un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso*. Trad. Del inglés. S.E.P. D.G.E.E. 1985. México, D.F.

- Renzulli, J. (1984) *El Modelo de enriquecimiento escolar*. Trad. Del inglés S.E.P. D.G.E.E. 1985. México, D.F.
- Renzulli, J. Reis, S. y Smith, L. (1981) *The revolving door identification model*. Creative Learning Press. Conn.
- Renzulli, J. "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el Modelo de Enriquecimiento escolar". En: Benito, Y. (1994) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amarú. Salamanca, España.
- Román, J., Gallego, S. y Alonso, J. "Preparación de profesores para alumnos superdotados". En: Benito, Y. (1996) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú. Salamanca, España.
- Ross, A. (1964) *The exceptional child in the family*. Grwne and Stratton Inc. New York.
- Ruiz, A. *Avances y perspectivas en Educación Especial en Chiapas*. Trabajo presentado en la 3ª Muestra de trabajos de Educación Especial. 1996. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Sattler, J. (1988 2ª ed.) *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. Manual Moderno. México, D.F.
- Scheifele, M. (1964) *El niño sobredotado en la escuela común*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Schlichter, C. (1986) *El modelo de talentos múltiples de C. Taylor*. Material del curso impartido por la autora. Enero 1986.
- Schwartz, L. (1979) *The exceptional Child*. Wardsworth publishing. Belmont, California.
- S.E.P. D.G.E.E. *La Educación Especial en México*. México, D.F. 1981.
- S.E.P. D.G.E.E. *Identificación de capacidad intelectual "muy superior" por medio de la escala de inteligencia WTSC-RM*. México, D.F. 1984a.
- S.E.P. Departamento de Educación Especial. *Diagnóstico de necesidades de educación especial en el estado de México*. Toluca, Estado de México. 1984b.
- S.E.P. D.G.E.E. *Bases para una política en Educación Especial*. México, D.F. 1985a
- S.E.P. U.S.E.D. Departamento de Educación Especial. *La Educación Especial en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1985b.
- S.E.P. D.G.E.E. *Proyecto de implantación en México de un programa educativo para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*. México, D.F. 1986.
- S.E.P. D.G.E.E. *Paquete didáctico para el Proyecto de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el nivel primario*. México, D.F. 1991.
- S.E.P. D.G.E.E. *Manual de organización de las Unidades de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. México, D.F. 1992.
- S.E.P. Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Educación*. México, D.F. Julio 1993.
- S.E.P. D.E.E. *Cuadernos de Integración Educativa N° 1, 4 y 5*. México, D.F. 1994.

- S.E.P. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, D.F. 1995.
- S.E.P. D.E.E. *Una aproximación a la atención educativa a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*. México, D.F. 1996a.
- S.E.P. D.E.E. *Cuadernos de integración escolar N° 6*. México, D.F. 1996b.
- Silva, M. (1989) *El niño sobredotado*. Editores Asociados Mexicanos. México, D.F.
- Taylor, C. (1968) *Ser desarrolladores de talentos tan buenos como aplicadores de conocimientos*. Trad. del inglés S.E.P. D.G.E.E. 1986. México, D.F.
- Taylor, C. (1968) *Que las personas desarrollen un funcionamiento efectivo. Meta de la enseñanza de Talentos Múltiples*. Trad. del inglés S.E.P. D.G.E. E. 1986 México, D.F.
- Torres, G. (1999) *Aproximación psicológica de los cambios a nivel emocional en el niño sobresaliente*. Tesina. México, D.F. Carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Ulmann, G. (1972) *Creatividad* Rialp. Madrid, España.
- Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. (Ed.) (1989) *Control de la Conducta humana. Modificación de la conducta aplicada al campo de la educación*. Trillas. México, D.F.
- U.N.E.S.C.O. (1984) *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Narcea. Madrid, España.
- U.N.E.S.C.O. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Marzo 1990.
- U.N.E.S.C.O. *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Salamanca, España. 1994.
- Vail, P. (1997) *Niños inteligentes con problemas escolares*. Diana. México, D.F.

A N E X O S

DIRECTORIO DE RECURSOS ACTIVIDADES TIPO I

NOMBRE DE LA INSTITUCION:

DIRECCIÓN.

TELEFONO:

RESPONSABLE:

DIRIGIR SOLICITUD A:

RECURSOS QUE PROPORCIONA:

HORARIO:

OBSERVACIONES:

DIRECTORIO TIPO A.- Son recursos que ofrecen sus servicios a la totalidad de la población, son lugares que tienen la capacidad y organización para atender poblaciones escolares con actividades bien dirigidas.

DIRECTORIO TIPO B.- Son recursos pertenecientes al área de influencia de la escuela de adscripción, son recursos cercanos y de fácil acceso de las escuelas. Así mismo se consideran los propios recursos de padres de familia y profesores de la escuela

El directorio de recursos se va conformando poco a poco con base a las necesidades planteadas, de manera que este disponible para su consulta en cualquier momento.

Es conveniente considerar en la planeación de actividades tipo I la variedad de métodos y medios tales como: conferencias, minicursos, demostraciones. Películas, visitas guiadas, exposiciones, etc.

S.E.CH.

D.E.E.

**UNIDAD DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES
SOBRESALIENTES C.A.S.**

ACTIVIDADES TIPO I

ESCUELA:

CLAVE:

FECHA:

GRADO:

PROFESOR CAS:

- TITULO DE LA ACTIVIDAD:
- TEMA:
- OBJETIVO GENERAL Y PARTICULAR:
- ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:
- ACTIVIDAD PRINCIPAL:
- ACTIVIDAD DERIVADA:
- RECURSOS DE APOYO:
- OBSERVACIONES.

El formato de actividades tipo I se utiliza para la planeación y autorización de las diversas actividades exploratorias a realizar con los grupos de alumnos.

ACTIVIDADES TIPO II **TAXONOMIA INTEGRADA RENZULLI – TAYLOR**

CONCEPTO: Métodos y materiales de instrucción diseñados con el propósito de promover el desarrollo de los procesos de pensamiento.

DR. J. S. RENZULLI	DR. C. TAYLOR	PROCEDIMIENTOS	HABILIDADES, DESTREZAS Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
<p>Objetivo Particular 1: Desarrollar destrezas generales en pensamiento creativo y resolución de problemas, pensamiento crítico.</p>	<p>Talentos: • Pensamiento Productivo: Desarrollar la creatividad en los alumnos, dando la oportunidad de que aprendan a utilizar su imaginación sin ponerle límites y de que rompan con los esquemas y estereotipos establecidos, produciendo respuestas fuera de lo común.</p> <p>• Toma de decisiones: Proporcionar al alumno elementos para que aprenda a darles solución a los problemas que se le presentan cotidianamente de forma autónoma, a través de un proceso de razonamiento y reflexión.</p>	<p>Generar muchas ideas, ideas diferentes, ideas fuera de lo común y mejorarlas.</p> <p>• Pensar en muchas alternativas en torno a una situación. • Analizar cada alternativa en función a criterios establecidos. • Decidir por la mejor alternativa. • Fundamentar la decisión tomada.</p>	<p><u>Creatividad:</u> • Fluidez • Flexibilidad • Originalidad • Elaboración • Imaginación • Asociación • Comparación</p> <p><u>Pensamiento crítico y Lógico:</u> • Razonamiento Condicional • Definición de Términos • Proposiciones Clasificativas • Interpretación • Esquematización • Secuenciación • Razonamiento Inductivo • Razonamiento Deductivo • Probabilidad</p>
<p>• Planeación: Proporcionar al alumno los elementos necesarios para que aprenda a planear de forma sistemática los recursos, tiempo y materiales que requiera para llevar a cabo proyectos.</p>	<p>• Comunicar el proyecto. • Enumerar materiales y equipo necesario para el proyecto. • Enlistar los pasos a seguir. • Identificar los posibles obstáculos.</p>	<p>• Suponer acontecimientos que podrían ocurrir en una situación determinada.</p>	<p><u>Habilidades de escuchar, observar y percibir:</u> • Seguimiento de instrucciones • Percatarse de detalles específicos • Comprensión de los puntos y secuencias principales • Relación "Todo – Parte" • Formulación de preguntas apropiadas • Derivación de inferencias • Predicción de resultados</p>
<p>• Predicción: (Pronóstico) Establecer la relación "Causa – Efecto" que rigen los acontecimientos.</p>			<p><u>Creatividad:</u> • Imaginación • Elaboración • Asociación</p>

<p>Objetivo Particular 2: Desarrollar una amplia variedad de destrezas específicas de aprendizaje de cómo aprender, tales como: tomar apuntes, hacer entrevistas, clasificar y analizar datos, sacar conclusiones, etc.</p>			<p><u>Pensamiento Crítico y Lógico:</u> Razonamiento Inductivo Razonamiento Deductivo Probabilidad <u>Análisis y Organización de Datos:</u> Identificación de tipos y fuentes de datos Extracción de conclusiones Elaboración de generalizaciones</p>
		<p>Identificar lo más importante (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, etc.). Anotar una idea, palabra o símbolo. Subrayar ideas, palabras o símbolos que se refieren a lo más importante. Escribirías de manera sencilla y organizada. Esquemmatización: Buscar una forma de expresar lo importante por medio de un cuadro de dibujo. Pensar en una forma para organizar la información a través de una secuencia de números, letras o símbolos. Pensar en donde se puede encontrar la información que se necesita Pensar de que manera se puede obtener la información que se encuentra en las fuentes. Elaborar una forma para organizar la información que se necesita. Pensar si la fuente y el medio permitieran encontrar la información adecuada.</p>	<p>Como Aprender: <u>Toma de notas:</u> Selección de términos, conceptos e ideas claves. Registro de datos que ayuden a recordar. Revisión de notas y subrayado. Organización de las notas de acuerdo a un orden. <u>Esquemmatización:</u> Habilidades de esquematización y síntesis para organizar la información. Selección y utilización de sistemas de notación. Como investigar. <u>Exploración y Entrevistas:</u> Selección de los elementos técnicos apropiados para obtener información específica. Localización de fuentes de información. Diseño de instrumentos. Evaluación.</p>

<p>Objetivo Particular</p> <p>3. Desarrollar destrezas en el uso apropiado de habilidades avanzadas de investigación y fuentes de referencia.</p>		<p>Pensar en un tema para investigar.</p> <p>Pensar y seleccionar un problema que se relacione con el tema escogido.</p> <p>Escribir varias alternativas explicando por qué se piensa que sucede el problema y cómo se puede resolver (hipótesis).</p> <p>Pensar que se necesita hacer para investigar ese problema.</p> <p>Organizar los pasos necesarios para realizar la investigación.</p> <p>Pensar detalladamente en los recursos materiales y humanos que necesite para esta investigación.</p> <p>Comparar la información que se obtuvo en la investigación de las hipótesis formuladas.</p> <p>Revisar si los planteamientos y el procedimiento de investigación fueron adecuados.</p> <p>Buscar la mejor forma de presentar el plan de trabajo.</p> <p>Identificar fuentes de información necesarias.</p> <p>Investigar como funciona cada fuente.</p>	<p><u>Preparación investigaciones tipo III:</u></p> <p>Elaboración de un plan de trabajo</p> <p>Identificación y centración de un problema.</p> <p>Formulación de hipótesis y preguntas de investigación.</p> <p>Identificación de variables.</p> <p>Selección de la muestra.</p> <p>Identificación de recursos materiales y humanos.</p> <p>Selección de medios de información apropiados.</p> <p>Refoleamiento y realización de correcciones.</p> <p>Aplicaciones adecuadas.</p> <p><u>Habilidades para utilizar la biblioteca:</u></p> <p>Comprensión y uso de los sistemas de organización de las diversas fuentes de información.</p> <p><u>Recursos de la comunidad:</u></p> <p>Identificación y uso de los recursos de la comunidad.</p>
<p>Objetivo Particular</p> <p>4. Desarrollar destrezas de comunicación oral, escrita y visual que inicialmente están dirigidas hacia la maximización del impacto de los productos de los alumnos a públicos apropiados.</p>	<p>Comunicación.</p> <p>Desarrollar fluidez en la expresión oral, escrita y corporal.</p>	<p>Usar muchos sinónimos para expresar o describir una idea.</p> <p>Usar muchos sinónimos para describir sentimientos.</p> <p>Relacionar muchas cosas que se parecen a otras.</p> <p>Expresar que se entiende como se sienten otras personas.</p> <p>Expresar ideas empleando muchos pensamientos diferentes y completos.</p> <p>Expresar sentimientos, pensamientos y necesidades sin emplear palabras.</p>	<p><u>Comunicación oral:</u></p> <p>Organización de información para la expresión oral. Dicción.</p> <p>Comprensión de ideas y sentimientos de otras personas.</p> <p>Uso de vocabulario apropiado.</p> <p><u>Comunicación escrita:</u></p> <p>Planeación de documentos escritos (redacción).</p> <p>Práctica de la descripción y narración y las formas básicas de género literarios.</p> <p><u>Comunicación Visual</u></p> <p>Expresión Corporal</p> <p>Utilización apropiada de materiales y equipo que permita una mejor comunicación.</p>

NOTA. El maestro debe puntualizar los conceptos que se vayan trabajando para que el niño adquiera el dominio de los mismos.

ACCIONES PARA LA REALIZACION DE ACTIVIDADES DE NIVEL AVANZADO TIPO III.

PRIMERA ACCION: Delimitación del problema o producto creativo- productivo.

Cuando un alumno ha sido identificado para iniciar actividades de nivel avanzado, el profesor CAS lo entrevista para ubicar el tipo de trabajo que desea realizar, y conocer que tan delimitado esta el problema de investigación para apoyar a una ubicación clara de su proyecto.

SEGUNDA ACCION: Organización, sistematización y seguimiento.

Una vez que el alumno ha delimitado su problema o producto, organiza y sistematiza las tareas para llevarlo a cabo. El apoyo y orientación del profesor CAS son básicas en esta etapa para el llenado del formato correspondiente que organizara cada una de las acciones necesarias.

TERCERA ACCION: Realización de la investigación y/o el producto creativo – productivo.

Esta fase constituye el trabajo más intenso, pues el alumno requiere de mucha estimulación para no desistir y aburrirse, requiere aquí de mucho apoyo tanto metodológico como operativo.

CUARTA ACCION: Detallar, revisar, reelaborar y pulir el producto.

Conforme el alumno avanza en su proyecto es necesario que reciba retroalimentación acerca de su trabajo para que mejore en algún grado su producto.

QUINTA ACCION: Búsqueda y determinación del público apropiado y de las posibles aplicaciones.

El alumno debe conocer cuales son los medios a través de los cuales puede presentar su trabajo, así como definir los posibles públicos a quienes puede dirigirlos.

SEXTA ACCIÓN: Presentación del producto al público apropiado.

El alumno debe estar preparado para presentar en las mejores condiciones físicas, emocionales y metodológicas su trabajo a los públicos propuestos, compartiendo así su trabajo con los demás para su enriquecimiento.

MODELO DE TALENTOS MÚLTIPLES DE TAYLOR

PENSAMIENTO PRODUCTIVO

Este talento tiene como objetivo desarrollar la creatividad en los alumnos, dándoles la oportunidad de aprender a utilizar su imaginación sin poner límites y de romper con los esquemas y estereotipos establecidos produciendo repuestas fuera de lo común.

- *Generar muchas ideas.*– Que los niños expresen todas sus ideas del tema de la forma más fluida posible.
- *Ideas diferentes.*– Que piensen en ideas distintas de las que han planteado
- *Ideas fuera de lo común.*– Que elija la idea más original de todas
- *Mejorarla.*– Que trabaje en la idea elegida como más original y la mejore.

TOMA DE DECISIONES

Este talento proporciona al alumno elementos para que aprenda a darle solución a los problemas que se le presentan cotidianamente de forma autónoma, a través de un procedimiento de razonamiento y reflexión.

- *Pensar en muchas alternativas en torno a una situación.*– Que el alumno plantee diferentes alternativas para resolver un problema.
- *Analizar cada alternativa en función de criterios establecidos.*– Que evalúe y analice cada alternativa .
- *Decidir por la mejor alternativa.*– Que decida la solución definitiva que daría al problema.
- *Fundamentar la decisión tomada.*– Defender su decisión dando razones para justificarla.

PLANEACION.

Este talento proporciona al alumno los elementos necesarios para que aprenda a planear de forma sistemática los recursos, tiempos y materiales que requiera para llevar a cabo sus proyectos.

- *Comunicar el proyecto.*– Que el alumno defina que es lo que quiere y lo explique a los demás.
- *Enumerar los materiales y equipos necesarios.*– Que piense en todas las cosas que va a necesitar.
- *Enlistar los pasos a seguir.*– Que reflexione sobre los pasos que llevará a cabo para concretar su proyecto y los ordene para obtener el resultado deseado.
- *Identifique los posibles obstáculos.*– Que piense en los posibles obstáculos en la realización de su proyecto.

PREDICCIÓN.

Este talento tiene como objetivo que el alumno establezca la relación causa – efecto que rigen los acontecimientos

- *Con base en una serie de datos suponer acontecimientos que podrían ocurrir.*– Que el alumno prediga ya sea la causa o el efecto de situaciones presentes, pasadas o futuras a partir de ciertos antecedentes o información.

COMUNICACIÓN.

En este talento se incide para que el alumno desarrolle fluidez en la expresión oral, escrita y corporal.

- *Usar muchos sinónimos para expresar o describir una idea.*– Que produzca muchas palabras para describir un objeto en distintas categorías.
- *Usar muchos sinónimos para describir sentimientos.*– Que aprenda a encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos a los demás.
- *Relacionar muchas cosas que se parezcan a otras.*– Que enriquezca su expresión oral y escrita generando una variedad de formas nuevas y diferentes para hablar de las cosas estableciendo comparaciones y asociaciones.
- *Expresar que entiende como se sienten otras persona.*– Que desarrolle su capacidad para participar de los sentimientos e ideas de otros compartiendo sus propias experiencias y sentimientos.
- *Expresar ideas empleando muchos pensamientos diferentes y completos.*– Que organice la expresión de sus ideas de manera lógica y sistemática, tanto de forma oral como escrita.
- *Expresar ideas empleando muchos pensamientos diferentes sin emplear palabras.*– Que conozca y comprenda la importancia del lenguaje corporal y aprenda a utilizarlo para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO SOCIOMETRICO ; ADIVINA QUIEN ES ;

OBJETIVO: Obtener información del desempeño de los alumnos en diversas áreas, a través de la nominación de sus compañeros de grupo.

DESCRIPCION: Se trata de un instrumento que plantea 14 adivinanzas que hacen referencia a actitudes, intereses y acciones de los alumnos, en torno a las áreas de Español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, desempeño académico general y creatividad.

El cuestionario se aplica en forma colectiva al grupo correspondiente. A continuación se presentan ejemplo de los reactivos del cuestionario y su presentación:

; ADIVINA QUIEN ES ;

Este es un juego muy divertido de adivinanzas, en el cual tú escribirás en el espacio correspondiente el nombre completo (sin apodo) de uno o dos de tus compañeros o compañeras del salón de clases que más se parezca a cada una de las adivinanzas que a continuación se mencionan:

1.- A este compañero o compañera le gustan las plantas y los animales, además que se preocupa por el cuidado de ellas.

¡Adivina quién es!

2.- Quién de tus compañeros o compañeras son buenos para escribir cuentos, poemas, tomar dictados, etc.

¡Adivina quién es!

3.- ...

ESCALA RENZULLI – HARTMAN

OBJETIVO: Determinar cuales son los niños considerados sobresalientes o potencialmente sobresalientes por el profesor de grupo escolar.

DESCRIPCION: Este instrumento está compuesto por un cuadernillo de preguntas y varias hojas de respuesta.

El cuestionario comprende un apartado de indicaciones para la resolución de la escala y cuatro listas de reactivos que el profesor ha de contestar: Características de aprendizaje (13 reactivos), características de motivación (9 reactivos), características de creatividad (10 reactivos) y características de liderazgo (10 reactivos). Se utiliza una hoja de respuesta por alumno que el profesor de grupo considere candidatos para ello, sus respuestas se registran en la pregunta y aspecto correspondientes según su valoración: nunca, ocasionalmente, frecuentemente y siempre. A continuación se presenta el formato de respuesta y ejemplos de los reactivos de cada aspecto valorado:

ESCALA RENZULLI – HARTMAN HOJA DE RESPUESTAS

FECHA: _____
 ESCUELA: _____
 GRADO ESCOLAR _____
 GRUPO: _____

NOMBRE DEL PROFESOR: _____
 TIEMPO DE CONOCER AL ALUMNO. _____
 NOMBRE DEL ALUMNO: _____
 EDAD DEL ALUMNO: _____

Nº	APRENDIZAJE				MOTIVACIONAL				CREATIVIDAD				LIDERAZGO			
	RARA VEZ O NUNCA	OCASIONAL MENTE	FRECUENTE MENTE	CASI TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIONAL MENTE	FRECUENTE MENTE	CASI TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIONAL MENTE	FRECUENTE MENTE	CASI TODO EL TIEMPO	RARA VEZ O NUNCA	OCASIONAL MENTE	FRECUENTE MENTE	CASI TODO EL TIEMPO
1																
2																

CUADERNILLO DE PREGUNTAS (ejemplos)

CARACTERISTICAS DE APRENDIZAJE

- 1.- Generalmente maneja un vocabulario avanzado para su edad y grado escolar. Su lenguaje es amplio, variado y fluido.
- 2.- Posee una gran cantidad de información acerca de diversos temas.
- 3.-...

CARACTERISTICAS DE MOTIVACION

- 1.- Se absorbe y compromete verdaderamente en ciertos temas o problemas: es persistente en intentar terminar sus tareas.
- 2.- ...

GUIA DE OBSERVACION

OBJETIVO.– Obtener información actual y directa sobre los intereses, habilidades, dedicación y creatividad del alumno.

DESCRIPCION.- Se trata de un instrumento que plantea varias características que hacen referencia a acciones, intereses y creaciones de los alumnos.

APLICACION.- El maestro CAS puede apoyarse permanentemente en esta guía durante el desarrollo de sus actividades con los alumnos de grupo regular para identificar a aquellos que poseen potenciales sobresalientes.

A continuación se mencionan unos ejemplos de la serie de características a observar que pueden constituirse como indicadores sobre el desempeño del alumno.

- Voluntariamente solicita reelaborar un trabajo o hacer trabajo adicional sobre algún proyecto, aún cuando el profesor ya consideraba el trabajo como algo terminado.
- Siempre hace preguntas sobre el mismo tema.
- Va más allá de lo que se le pide cuando se trata de realizar alguna tarea con posibilidades de expresión creativa.

CALIFICACIONES ESCOLARES

OBJETIVO: Obtener información sobre el estado actual del desempeño escolar del alumno.

DESCRIPCION: El profesor CAS solicita al profesor del grupo las calificaciones escolares de todo el grupo. Las calificaciones que se registran son el promedio de los meses anteriores o finales del ciclo escolar anterior.

Se registran los promedios de cada asignatura en el formato de identificación inicial para su consideración en la correlación de datos.

CUESTIONARIO A PADRES

OBJETIVO: Conocer algunas características familiares y personales de los alumnos CAS.

DESCRIPCIÓN Se trata de un cuestionario con seis apartados: Información general, socioeconómica, dinámica familiar, información preescolar, información escolar y extraescolar. No es considerado como criterio dentro de la identificación inicial pero es una valiosa fuente de información de los niños CAS, lo cual permite planear de manera más adecuada las actividades de enriquecimiento.

APLICACIÓN: Una vez formado el grupo CAS inicial se realiza una plática con padres de familia de los niños identificados, se les entrega el cuestionario para revisarlo e ir respondiendo cada uno de los aspectos; además de poder adicionar información no cuestionada que consideren relevante.

S.E.CH

D.E.E.

**UNIDAD DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y
APTITUDES SOBRESALIENTES C.A.S.
IDENTIFICACION DE APERTURA PERMANENTE
GRADO: _____
PROFESOR CAS: _____**

ESCUELA: _____

Pase de grupo regular a grupo C.A.S. _____

Pase de grupo regular o C.A.S. a actividades de niveles avanzado o tipo III _____

ALUMNO	NOMINADO POR FECHA	A TRAVES DE			PASE DE	HACIA	ENTREVISTA MAESTRO REGULAR		ENTREVISTA ALUMNO		CALIFICACIONES ULTIMO PERIODO			INTERES Y/O PROYEC- TO	DECI- SION FINAL FECHA	OBSER- VACION ES
		V	B	M			H > X	AREA	H > X	AREA	C N	C S	MAT			
							INTERES									
							COMP. TAREA	SI	NO	SI	NO					
							CREAT.			CREAT.						

OBJETIVO: Facilitar al profesor CAS el control y seguimiento de los procedimientos de operación involucrados en este proceso.

DESCRIPCION: El formato consta de once columnas y su llenado se realiza en cada columna de la siguiente manera: Nombre completo del alumno, persona que nombra al alumno, vía por la cual se nominó al alumno (Buzón o verbal), si el alumno pase a grupo CAS o a actividades de nivel avanzado, información obtenida con el profesor de grupo, la información obtenida con el alumno, promedio de calificaciones escolares, el interés o proyecto del alumno, la decisión final y por último las observaciones del profesor CAS.

Es importante señalar que la Apertura Permanente inicia en el momento en que un alumno se autodenomina es nominado por alguien, independientemente de la decisión final que se tome de que se integre a grupo CAS o no.

ANEXO 9

S.E.CH.

D.E.E

**UNIDAD DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES
SOBRESALIENTES C.A.S.**

S E N S I B I L I Z A C I O N

ESCUELA:
GRADO:
PROFESOR CAS:

COORDINADOR:
FECHA:

- ACTIVIDAD REALIZADA.

- OBJETIVOS.

- PUNTOS RELEVANTES

- RESULTADOS O ACUERDOS

- OBSERVACIONES

Este formato de sensibilización se llena para la organización de actividades de sensibilización inicial o permanente con autoridades, personal docente, padres de familia y alumnos.

EVALUACION CUESTIONARIO SOCIOMETRICO

¡ ADIVINA QUIEN ES !

CONCENTRADO DE NOMINACION DE COMPAÑEROS

NOMBRE	CIENCIAS NATURALES 1-7	ESPAÑOL 3-11	MATEMATH-CAS 3-11	CAS ACADEMICO 4-9	ARTISTICO 5-12	CREATIVO PRODUCTIVO 6-14	CIENCIAS SOCIALES 8-15	TOTAL

EVALUACION DE LA ESCALA RENZULLI – HARTMAN

Se registran las respuestas de cada uno de los cuestionarios aplicados en el formato de vaciado de datos. En el formato se anota el nombre de todos los niños del grupo, al ir revisando cada cuestionario se marca la nominación al niño correspondiente según el aspecto (Ciencia Naturales, Español, Matemáticas, CAS Académico, Artístico, Creativo Productivo y Ciencias Sociales).

Al finalizar este procedimiento se suman las nominaciones de los reactivos de cada área, obteniendo la frecuencia total de cada niño. Las calificaciones más altas indican aquellos alumnos reconocidos por la mayoría de sus compañeros. Posteriormente se registran estos datos en el formato de identificación inicial en el apartado correspondiente.

EVALUACION ESCALA RENZULLI – HARTMAN

Una vez obtenidas las hojas de respuesta (anexo 11) contestadas por el profesor de grupo se procede a su calificación de la siguiente manera:

- 1.– Sumar las columnas verticales de cada aspecto (rara vez, ocasionalmente, frecuentemente y siempre) de cada aspecto.
- 2.– Multiplicar el resultado de cada vertical por el valor indicado en cada columna (1, 2, 3 o 4).
- 3.– Sumar el total de resultados por aspecto (aprendizaje, motivacionales, creatividad y liderazgo).
- 4.– El resultado final de cada aspecto se multiplica por la calificación correspondiente

<i>Aprendizaje</i>	1.92
<i>Motivacionales</i>	2.77
<i>Creatividad</i>	2.5
<i>Liderazgo</i>	2.5

Esto nos da una expresión porcentual de la calificación de cada aspecto, de modo que 100 en cualquier aspecto es la calificación máxima que puede obtenerse en cada aspecto.

Posteriormente se registran las puntuaciones de los alumnos nominados en el formato de identificación inicial, lo cual permite considerarlos en la correlación con los demás datos recabados en los otros instrumentos.

S.E.CH.

D.E.E.

UNIDAD DE ATENCION A NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES C.A.S.
IDENTIFICACION INICIAL

ESCUELA: _____ COORDINADOR _____
GRADO: _____ FECHA: _____
PROFESOR CAS: _____ PROF. DE GRUPO: _____

DATOS GENERALES		¡ADIVINA QUIEN ES!					ESCALA RENZULLI-HARTMAN				CALIFICACIONES				OBSERVACIONES											
N°	NOMBRE	S	E	CN	M	E	CS	A	CA	CP	T	A	M	C	R	E	S	M	A	C	H	G	P	R	O	
TOTAL																										

OBJETIVO.- Concentrar las puntuaciones de cada uno de los instrumentos de identificación con la finalidad de analizar la correlación de datos que se presenten para la delimitación de los alumnos en condiciones adecuadas para integrarse al grupo especial.
DESCRIPCION.- Es un formato con 5 apartados: Datos generales, ¡Adivina quién es!, Escala Renzulli - Hartman, calificaciones y Observaciones. Se registra el nombre de todos los alumnos que integran el grupo del grado correspondiente, se anotan las puntuaciones de cada instrumento, y finalmente se correlacionan los datos para la selección de candidatos.
Arriba se presenta parte del formato de concentrado de datos que llena el profesor CAS, al cual apoyo como psicólogo en la correlación y análisis de datos.

FORMATO DE RESUMEN DE DATOS

I.- DATOS GENERALES:

Nombre de la escuela: _____

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y grupo: _____

Nombre profesor de grupo: _____

Nombre profesor CAS: _____ Fecha: _____

II.- CALIFICACIONES:

Notas escolares en promedio del transcurso del ciclo escolar.

III.- EVALUACION ESCALA RENZULLI - HARTMAN

IV.- INTERESES:

V.- NOMINACION DE COMPAÑEROS

VI.- CUESTIONARIO A PADRES:

VII.- INFORMACION OBTENIDA POR OTRAS FUENTES:

VIII.- CONCLUSIONES:

Motivos por los cuales se decidió o no la elección del niño para grupo especial.

OBJETIVO: Realizar y registrar el análisis cualitativo específico de cada uno de los instrumentos de identificación inicial aplicados para delimitar adecuadamente la selección de alumnos a integrarse al grupo especial.

DESCRIPCION: El formato consta de ocho secciones que permiten reseñar de manera específica cada uno de los aspectos valorados en la identificación inicial, lo cual permite conocer las condiciones del alumno en cada uno de ellos y proponer las experiencias de enriquecimiento requeridas. Este formato se llena solamente de los alumnos delimitados como candidatos a integrarse al grupo especial.

GUIA DE ENTREVISTA DE APERTURA PERMANENTE (G.E.A.P.)

INTERES.

- ¿Por qué está el alumno interesado en ese tema?
- ¿Cuánto tiempo lleva el alumno interesado en los temas y actividades relacionados con el área en cuestión?
- ¿Qué es lo que ha llamado la atención del niño de las actividades realizadas al respecto de esa área y por qué?
- ¿Conoce el niño algunos otros niños o adultos interesados en este tema?
- ¿Qué trabajos o productos del alumno constituyen evidencia de interés en el área en cuestión?

HABILIDAD ARRIBA DEL PROMEDIO

- ¿Cuál es el rendimiento académico del niño en el área de interés?
- ¿Qué tanta facilidad tiene el alumno para adquirir los conocimientos relacionados con el área en cuestión?
- ¿Qué tanto el alumno ha investigado o leído sobre temas relacionados con el área de interés?
- ¿Qué fuentes ha consultado para saber más acerca de este tema?
- ¿Qué tantos conocimientos posee el alumno sobre el área de interés?
- ¿Cómo piensa iniciar su proyecto?

CREATIVIDAD

- ¿Qué tanto plantea ideas o proyectos que puedan ser considerados como indicios de desempeño creativo?
- ¿Qué sugieren sus ideas y qué le gustaría hacer o ha hecho con ellas?
- ¿Qué productos ha realizado que puedan considerarse originales?
- ¿El profesor de grupo considera que la idea del proyecto del alumno es original? ¿Por qué?
- ¿Tiene el alumno algunas ideas para realizar su proyecto de una manera original, o distinta de las que conoce?

COMPROMISO CON LA TAREA

- ¿Qué tanto tiempo y energía dedica el alumno para concentrarse en una tarea relacionada con el área de interés?
- ¿Qué tan dispuesto estaría el alumno a dedicar tiempo y energía al trabajo en una determinada área en el salón CAS?
- ¿Qué tanto estaría dispuesto el alumno a no descuidar su trabajo en el grupo regular para no bajar de calificaciones escolares?
- ¿Cuánto tiempo piensa el alumno que le llevará realizar su proyecto y cómo piensa distribuirlo?
- En caso de necesitar ayuda el alumno ¿Ha pensado en cómo la conseguiría?

La guía de entrevista GEAP se aplica ante la posibilidad de que un niño se integre a trabajo de nivel avanzado en el grupo especial, considerando cuatro aspectos: Interés, Habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso. La información se recaba a través del profesor de grupo, del padre de familia y con el mismo niño, de manera que al conjuntarse con la información del desempeño observado en el trabajo se delimite su integración o no a trabajos de nivel avanzado.

REPORTE DE ATENCION A NIÑOS

INSTITUCION: U.S.A.E.R. N° 20 AREA PSICOLOGIA BIMESTRE: _____ CICLO ESCOLAR: _____

N/P	NOMBRE	ESCUELA	GDO.	ATENCION PROPORCIONADA	FECHA	OBSERVACIONES
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

OBJETIVO- Registrar la atención proporcionada a cada uno de los niños remitidos para apoyo psicológico con la finalidad de mantener un control y seguimiento adecuados.

DESCRIPCION- En el formato se registran bimestralmente las acciones realizadas en cada uno de los casos, ya que cuentan con apartados de identificación del niño (nombre, escuela y grado) y con dos apartados de control de atención (atención proporcionada y observaciones). El análisis de la información permite reconocer las acciones realizadas o no, y las acciones interdisciplinarias requeridas.