



# Atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y/o doble excepcionalidad en México (2009-2019)

Noemí García García



**Atención al alumnado**  
con aptitudes sobresalientes y/o doble  
excepcionalidad en México (2009-2019)

**Atención al alumnado**  
con aptitudes sobresalientes y/o doble  
excepcionalidad en México (2009-2019)

Noemí García García

*Atención al alumnado con aptitudes sobre salientes y doble excepcionalidad en México (2009-2019)*

Las obras aceptadas para su publicación son arbitradas con dos dictámenes por pares a doble ciego. Los dictaminadores pertenecen a Instituciones de Educación Superior incluidas las Escuelas Normales en la República Mexicana.

Autora: Noemí García García

Primera edición, febrero 2025.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México  
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,  
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio  
Fresno, no.15, Santa María la Ribera  
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400  
Hecho en México

ISBN: 978-607-9280-91-8

Esta obra cuenta con la autorización del autor para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Prohibida la venta parcial o total del libro.



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

# Índice

Prólogo	8
---------	---

## Introducción

• Objetivos	16
• Hipótesis e identificación de variables	18
• Sustento teórico	19
• Aproximación metodológica	22

## Primer capítulo

Políticas educativas implementadas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad	31
Las raíces que sustentan la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes (AS) en México	31
La atención al alumnado con AS y talentos específicos en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) (2009-2013)	31
La normatividad a seguir: su regulación y expresión en las reglas de operación	37
Ministración de recursos financieros 2008-2013	52
• Criterios de gasto, asesoría y seguimiento a su ejercicio	

## 6 ÍNDICE

Definición de un nuevo Modelo de Atención	73
• Fase de prueba de los lineamientos para la promoción, acreditación y certificación anticipada de los alumnos con AS que cursan la Educación Básica	73
• Implementación del Modelo de Aceleración	76
Diseño de materiales educativos de apoyo	77
• Publicación y distribución de la guía para orientar a las familias y la guía para las familias	77
Visión de continuo, logros y desafíos del PFEIE	78
La atención al alumnado con AS y talentos específicos en el marco del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (2014-2019)	86
Inicia la atención del alumnado con AS en el marco del PIEE	86
La normatividad a seguir. Su regulación y expresión en las reglas de operación	89
Ministración de recursos financieros 2014-2019	99
• Criterios de gasto, asesoría y seguimiento a su ejercicio	99
Visión de continuo, logros y desafíos del PIEE	127
Puntos de continuidad y cambio, derivados de la implementación del PFEIE y del PIEE en México	134

### **Segundo capítulo**

La voz de las y los actores que han participado en el diseño e implementación de las políticas educativas para la atención de la población con AS, talentos específicos y doble excepcionalidad	136
---	-----

Perspectiva de las diseñadoras y de los diseñadores de políticas educativas públicas	136
• Pinceladas del ser y hacer profesional de las diseñadoras y de los diseñadores de políticas educativas públicas	136
Logros, obstáculos y acciones pendientes al diseñar e implementar las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad	140
• Aspectos a considerar para la continuidad y mejora	161
Perspectiva de las expertas y el experto	166
• Pinceladas del ser y hacer profesional de la expertas y el experto	166
Pertinencia del diseño e implementación de las políticas educativas	172
• Aportación de México a la comunidad internacional	188
• Avances, logros, pendientes y retos	190
Perspectiva de las directivas y el directivo de Educación Especial	193
• Pinceladas del ser y hacer profesional de las directivas y el directivo	193
Experiencias previas a la implementación de la propuesta de intervención	200
Pertinencia, vigencia e impacto de las Políticas Educativas implementadas	205
• Logros, retos y qué hacer para mejorar la atención del alumnado con AS	225
La experiencia de las y los docentes en la atención del alumnado con AS	229
• Caracterización	229
• Pertinencia de las políticas para la atención del alumnado con AS	231
• Experiencias exitosas en la atención del alumnado con AS. Sugerencias	239

La experiencia de las madres de familia de alumnas y alumnos con AS	241
• Caracterización	241
Pertinencia de los procesos de identificación, diagnóstico y atención	246
• Satisfacciones experimentadas en el proceso de atención. Sugerencias	246
La experiencia de las y los alumnos con AS en su trayecto escolar	249
• Caracterización. satisfacciones y dificultades	249
• Qué significa ser niña o niño con AS	249
Pertinencia de los procesos de identificación, diagnóstico y atención	255
• Modelos de atención y estrategias empleadas por las y los docentes	255

### **Tercer capítulo**

Articulación de las políticas implementadas, en la formación Inicial de las y los Licenciados en Educación Especial	258
El planteamiento curricular	258
• La asignatura: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes	259
La voz de las egresadas y el egresado de la Escuela Normal de Especialización, de la Licenciatura en Educación Especial, Plan de estudios 2004	262
• Pinceladas del ser y hacer de las egresadas y el egresado	262
Pertinencia y relevancia de la asignatura: Atención educativa de alumnos con AS en la Formación Inicial	264
• Conocimiento de la normatividad, los modelos de atención y los materiales educativos editados por la SEP	266
• Vinculación de la asignatura con las jornadas de práctica. Sugerencias	268

Principales hallazgos	274
Referencias	283
Apéndices	290
• Apéndice A. Figuras y tabla	290
• Figuras A1-A5. Presupuesto por entidad federativa 2009-2013	290
• Figura A6. Población atendida con as. Periodo 2008-2014	292
• Tabla A1. Presupuesto PíEE 2014-2019	293
• Apéndice B. Guiones de entrevista	294
• Apéndice C. Formato de carta de consentimiento	298
• Apéndice D. Formatos de cuestionarios	299

## Prólogo

Dr. Pedro Covarrubias Pizarro

Cuando la historia es contada por las y los participantes directamente involucrados en los procesos de cambio, los hechos cobran vida y sentido, dejando a la espectadora o al espectador la facultad para realizar una libre interpretación, entrelazar ideas y la posibilidad de conectar con el suceso narrado. Pero, si además la historia se nutre no solo de una visión, sino que incorpora las voces de diversos protagonistas que vivieron el hecho desde diferentes trincheras, entonces tenemos un panorama rico en matices que podrían acercarse a lo que llamamos *la realidad de los hechos*.

La Mtra. Noemí García nos lleva con su investigación por un recorrido histórico del cual, ella fue parte fundamental y varios de los y las involucradas que contribuyeron a reescribir un período trascendente en la política educativa de nuestro país durante la década del 2009 al 2019. Este lapso se encuadra en uno de los sucesos más eminentes en la transición de la Integración Educativa a la Inclusión y pone de manifiesto el interés e impulso que vivió una población por demás ignorada durante décadas en este país: los niños, niñas y adolescentes (NNA) con aptitudes sobresalientes (AS). La Mtra. Noemí García siempre ha sido una investigadora comprometida con el quehacer educativo y al ser parte de las funcionarias directas y protagonista de grandes cambios en la elaboración de las políticas públicas de nuestro país, nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en un escenario rico en documentos, datos y estadísticas; pero más allá de eso, nos acerca a las voces de quienes de alguna u otra forma fueron parte de la creación e implementación de esas políticas, como también de quien las vivió cercanamente al ser operativos o beneficiarios directos.

La lectura del presente documento es una tarea fundamental para conocer de primera fuente la forma en que se construyen las políticas públicas en México, para entender el entramado complejo que se transita desde la administración, hasta que llega directamente el beneficio a un alumno o alumna que se encuentra en un espacio áulico de este país. Sin duda será un docu-

mento referente para la formación de las y los nuevos docentes, así como de aquellas y aquellos que ya se encuentran en activo, dedicados a la atención de NNA con AS desde un aula regular o de un servicio de Educación Especial.

Con el objetivo claro de documentar y analizar los esfuerzos de la política pública en materia educativa para dar cobertura y atención a la población de NNA con AS en México durante la década del 2009 al 2019, el lectorado se adentra en un primer momento en toda la serie de normativas que dieron impulso a la atención de esta población, logrando considerar el nivel de impacto que se tuvo con la creación e implementación de estas normas. El recorrido incluye desde el análisis del artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación, hasta las mismas Reglas de Operación. Contiene también el análisis del papel que jugaron y que fue determinante para el tema, la creación y operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, así como su transición al Programa Nacional de Inclusión y Equidad Educativa.

Uno de los documentos más trascendentes y que marcaron un antes y un después en la política educativa relacionada con la atención de NNA con AS, fue la publicación, por parte de la Secretaría de Educación Pública, de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, en el año 2006. En ese sentido, el trabajo de investigación y documentación que realiza la Mtra. Noemí García ofrece un amplio panorama sobre cuáles entidades participaron inicialmente en su implementación, cómo se dio ese proceso de generalización nacional y, sobre todo, expone la inversión de recurso federal que se hizo durante los años 2008 al 2019, como apoyo a la atención de esta población. Con datos concretos por entidades, montos otorgados y estadística de alumnado con AS reportado, se adentra en un análisis que pone de manifiesto que hay una proporción entre recurso federal y la atención educativa. Este análisis hace obligada una dolorosa reflexión: podría suponerse que, en México, la atención educativa de NNA con AS, está supeditada a la existencia del recurso financiero, lamentable situación que pone en condición de exclusión y vulnerabilidad a miles de niños, niñas y adolescentes con esta condición.

Las voces que se leen en el segundo apartado del documento y que rescata acertadamente la Mtra. Noemí García, corresponden en un primer momento a las creadoras de la política educativa responsables de los servicios de Educación Especial desde la SEP, y a la voz de dos expertas y un experto

en el tema, que contribuyen en su calidad de actores activos participantes, en el proceso de implementación de la propuesta de intervención. En este capítulo, las entonces autoridades responsables ponen de manifiesto el proceso que se vivió desde la creación de una línea de investigación para conocer el estado en que se encontraba la atención de NNA con AS, hasta la publicación del documento del 2006, los retos que se enfrentaron, los obstáculos, los logros alcanzados y los aspectos pendientes por resolver. Desde su calidad de autoridad educativa exponen como principal logro el poner en el escenario educativo a la población con AS, la implementación de la Propuesta de intervención a nivel nacional, los esfuerzos conjuntos que se dieron entre autoridades nacionales y estatales, con asesores técnico-pedagógicos de cada entidad, el trabajo con madres y padres de familia, pero, sobre todo, incrementar la cobertura de atención de esta población. También rescatan los obstáculos que la misma política educativa generó, la falta de una consistencia en la asignación de recursos y la poca voluntad política y administrativa de algunos funcionarios nacionales y estatales.

Por otra parte, las y el experto consultado, más allá de su visión teórico conceptual, fueron parte activa de la transición que se dio en México durante esta década de análisis en la atención de los NNA con AS. Desde sus diferentes posiciones y experiencias aportan a la investigación una mirada que bien podría considerarse como una cosmovisión del tema, ya que los tres trabajaron directamente con diferentes actores (niñas y niños, madres y padres de familia, docentes regulares, docentes de Educación Especial, asesores técnico-pedagógicos, autoridades educativas, etc.), en el proceso de hacer operativa la Propuesta de intervención del 2006. Las experiencias que se narran por parte de las y el experto, tienen puntos de vista coincidentes y en cierta forma llegan a las mismas reflexiones. Por una parte, rescatan como primordial el gran avance que se tuvo en México en materia de política educativa al contar con la publicación de la Propuesta de intervención que reguló y unificó la conceptualización de las AS, la identificación, evaluación e intervención de los NNA con AS; pero también coinciden que los mayores obstáculos se enfrentan en la operatividad de la misma y la poca disposición de algunos miembros del personal de los servicios de Educación Especial para atender a esta población o de algunas autoridades administrativas.

Además de estas voces que rescata la Mtra. Noemí García, se incorporan otros actores del ámbito administrativo de diferentes entidades del país,

hecho que le da un alto valor al trabajo que expone la autora al mostrar el cómo se vivió el proceso de implementación de la Propuesta de intervención en distintas latitudes. Pero un análisis histórico no podría abarcar lo suficientemente si solo se contemplan los hechos desde las visiones superiores de la estructura administrativa, es por ello por lo que también se incorporan las prácticas de las y los directamente involucrados y beneficiados por el *Programa de intervención*. Al rescatar la experiencia de ocho docentes de diferentes entidades, siete madres de familia de NNA con AS y de cuatro jóvenes que en su momento fueron identificados con aptitudes sobresalientes bajo este modelo implementado en la Propuesta de intervención, y tres alumnos(as) de primaria que actualmente están siendo atendidos como sobresalientes, la investigación ofrece una panorámica integral que refleja los alcances y limitaciones vistos desde la cúpula de la política educativa, hasta quien directamente la implementó o quien se vio beneficiado. De este apartado se rescata desde mi óptica, lo más importante y que va más allá de los obstáculos, saber que el impacto que tuvo en la vida de un estudiante al ser identificado y atendido como sobresaliente, es un factor de cambio que transforma positivamente el desarrollo personal.

Finalmente, solo cabe reiterar que el exhaustivo trabajo que realizó la Mtra. Noemí García refleja su alto compromiso con la política educativa y en particular con la atención de NNA con AS en nuestro país. Merece la pena rescatar cómo desde su postura de hacedora de políticas públicas, se despoja de egos personales para exponer realidades concretas en donde se incluyen no solo los éxitos y logros alcanzados, sino también las dificultades, críticas, obstáculos y temas pendientes por resolver en materia educativa. Sin duda, el documento de investigación es un ejercicio académico que tendrá grandes alcances para trazar nuevos caminos.

## Introducción

En México, la educación es un derecho fundamental garantizado en el Artículo 3° de la Constitución, en él se define el carácter obligatorio de la Educación Básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), de la educación media superior y superior.

Para lograrlo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), como instancia responsable y en atención a lo mandatado en la Ley General de Educación (LGE), diseña políticas educativas públicas, e implementa programas específicos para atender la diversidad de capacidades, circunstancias y necesidades del alumnado. Específicamente, la LGE, expresa en el artículo 64 lo siguiente:

En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.

Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, para atender a los educandos con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos, realizarán lo siguiente:

III. Prestar Educación Especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria; (Cámara de Diputados, 2019).

Lograr el anhelo expresado en el marco jurídico, representa un reto enorme para el Sistema Educativo Nacional (SEN), debido a tres situaciones básicamente:

- a.** La magnitud de la matrícula. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2019-2020, el SEN atendió a un total de 25 253 306 millones de alumnos en el nivel de Educación Básica, que estuvieron a cargo 1 225 341 docentes, en 230 424 escuelas, (SEP, 2020).

- b.** La fragmentación y dispersión de la población en el territorio nacional. En el país, la cuarta parte de la población habita en comunidades con menos de 2 500 habitantes, (INEGI, 2020).
- c.** La diversidad social, cultural, lingüística, en estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

En este contexto, un desafío para el SEN lo constituye la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad. La atención a este alumnado, por parte de la SEP, es relativamente reciente, ya que a mediados de los años ochenta, adaptó y estandarizó pruebas para llevar a cabo el diagnóstico del alumnado, que como se expresaba, por su inteligencia *brillante*, su creatividad o su capacidad para resolver problemas entre otras características, requería de la atención de Educación Especial. Específicamente en 1986, se implementó el Modelo de Atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, con alumnas y alumnos que cursaban 3° a 6° año de educación primaria. En 1992, la SEP pretendió que se implementara en todas las entidades, sin embargo, no lo logró.

Fue hasta 2006 que una nueva orientación en la política educativa expresada en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, dio pauta a que nuevamente se pusiera atención a esta población. Específicamente en el Diario Oficial de la Federación, publicado el 15 de enero de 2003, en el PRONAE 01-06 se señaló, entre otros aspectos, la importancia de establecer lineamientos para la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y el compromiso para 2002, de diseñar un modelo para su atención.

Otra situación que se sumó a consolidar la responsabilidad del SEN de brindar atención específica a los alumnos con aptitudes sobresalientes fue la modificación al artículo 41 de la LGE, aprobada por la Cámara de Diputados, en 2009. En dicho artículo se determinó que la Educación Especial debía destinarse también a las personas con aptitudes sobresalientes (SEGOB, SEP, 2009a).

En este contexto, la SEP en la década motivo de estudio de la presente investigación, implementó en el marco de su política educativa, dos programas específicos para atender a la población con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos: El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) 2009-2013 y el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) 2014-2019.

Esta investigación partió de reconocer la relevancia de que se implementen políticas educativas para la atención de todo el alumnado, y en particular del alumnado que presenta una condición sobresaliente. Por ello se dio a la tarea de documentar y analizar el impacto que han tenido las políticas educativas, las propuestas pedagógicas y la normatividad implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, en Educación Básica, en México, de 2009 a 2019.

### Objetivos

Los objetivos que la investigación se propuso alcanzar fueron los siguientes:

- Documentar y analizar el impacto que han tenido en la cobertura y en la calidad, las políticas educativas implementadas en México, para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, en Educación Básica, de 2009 a 2019.
- Documentar y analizar el impacto que han tenido en la cobertura y en la calidad, las propuestas pedagógicas que la SEP diseñó para la atención de la población con aptitudes sobresaliente, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en Educación Básica, de 2009 a 2019.
- Documentar y analizar cómo se ha implementado la normatividad que la SEP ha definido para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en Educación Básica, de 2009 a 2019.
- Recuperar las perspectivas de las diseñadoras y los diseñadores de las políticas públicas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad en Educación Básica, de 2009 a 2019.
- Recuperar las perspectivas de las expertas y los expertos nacionales que han participado en el diseño de las políticas públicas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en Educación Básica, de 2009 a 2019.
- Recuperar la experiencia de directivos y docentes de Educación Especial, en la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad, en el marco de las políticas educativas, las propuestas pedagógicas y la normatividad definida por la SEP, de 2009 a 2019.

- Recuperar la experiencia de las madres, padres de familia y del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en relación con la atención recibida en los servicios de Educación Especial, de 2009 a 2019.
- Recuperar la experiencia del alumnado egresado de la Licenciatura en Educación Especial, Plan 2004, en relación con la pertinencia y relevancia del espacio curricular: Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad.
- Identificar aspectos susceptibles de mejora en el ámbito curricular para favorecer la formación de las licenciadas y los licenciados en Educación Especial, para la atención a la diversidad de la población escolar, en particular con doble excepcionalidad, con talentos específicos y/o doble excepcionalidad.

A fin de analizar el impacto que han tenido las políticas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, la investigación se propuso dar respuesta prioritariamente a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué impacto han tenido las políticas educativas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad?
- ¿Cómo han favorecido las propuestas pedagógicas, determinadas por la SEP para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad?
- ¿Qué atención se ha brindado al alumnado que presenta doble excepcionalidad?
- ¿Qué retos han enfrentado los directivos, docentes, madres y padres de familia para conducirse conforme a la normatividad que regula los procesos de identificación, acreditación y certificación de la población con aptitudes sobresalientes, en México de 2009 a 2019?
- ¿Cuál es la perspectiva de los expertos respecto a las políticas implementadas en México, para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad?
- ¿Cómo se han articulado las políticas educativas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos

y/o doble excepcionalidad, en México de 2009 a 2019, en la formación inicial de los licenciados en Educación Especial?

En México, autores como Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015; Covarrubias, 2014; Covarrubias y Marín 2015; Chávez, Zacatelco y Acle, 2014; Chávez, Zacatelco y González, 2018; Enríquez y Arredondo 2018; Pérez y Domínguez, 2006; Valadez, Betancourt y Zavala, 2006; Valadez, Zambrano y Flores, 2017; Valadez, Zambrano y Borges, 2019 y Vitte, 2021; han realizado estudios, que aportan información relevante en relación con el alumnado que presenta una condición sobresaliente. Sin embargo, sus estudios e investigaciones no aluden a una visión a nivel nacional que analice de forma puntual las políticas públicas impulsadas específicamente del 2009 al 2019.

De ahí la relevancia de analizar la problemática que el sistema educativo enfrenta, cada vez que se diseñan e impulsan innovaciones educativas, por una parte, ante la carencia de estudios que documenten y evalúen los procesos de ejecución de los programas que se desarrollan y por otra la oportuna formación y actualización de los docentes que atienden educativamente a las y los educandos.

### *Hipótesis e identificación de variables*

La hipótesis de trabajo planteada para el desarrollo de la investigación fue la siguiente:

Las políticas educativas, el financiamiento, las propuestas pedagógicas y la normatividad, definidas e implementadas por la SEP para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en Educación Básica, en México, de 2009 a 2019, han tenido un impacto directo en el incremento de la cobertura y la calidad de la atención educativa de la población con esta condición.

Las variables independientes identificadas fueron: La política educativa, el financiamiento, las propuestas pedagógicas y la normatividad.

Las variables dependientes fueron: La cobertura y la calidad educativa.

## Sustento Teórico

El sustento teórico de la investigación se construyó en atención a tres categorías conceptuales:

### a. Política y calidad educativa

La SEP, en la década motivo de estudio de la presente investigación, como se señaló, implementó en el marco de su política educativa, dos programas específicos para atender a la población con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos: PFEEIE, 2009-2013 y el PíEE, 2014-2019.

Ahora bien, el concepto de política pública (policy) se puede entender a partir de dos enfoques: descriptivo y teórico. El descriptivo se enfoca a analizar si la política es decisión de una autoridad legítima. La noción descriptiva permite diferentes formas de concebirla, una de ellas es considerarla como campo de actividad gubernamental. Por ejemplo, política de salud, comercial o educativa.

La política pública es producto de la actividad gubernamental, de su impacto real; “las decisiones son tomadas por una autoridad formal legalmente constituida, dentro de un sistema político y (...) se toman considerando la relación fines/medios” (Nateras, 2006, p. 255). Como señala la autora, las políticas son elaboradas a partir de la interacción entre el gobierno y los ciudadanos. En este contexto, se concibe a la política pública “como una forma de acción colectiva, identificada con la dirección de los asuntos públicos, en la que participan un conjunto de decisiones y tomadores de ellas” (Nateras, 2006, p. 258).

Específicamente Parsons (2009) señala que:

Las políticas públicas se refieren a aquello que alguna vez Dewey (1927) expresa como “lo público y sus problemas”. Se refieren a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemas, y a la forma en que llegan a la agenda política y a la agenda de las políticas públicas. Así mismo estudian “cómo, por qué y para qué los gobiernos adoptan determinadas medidas y afectan o no actúan (Heidenheimer et al., 1990, p. 3) o, en las palabras de Dye, estudian “qué hacen los gobiernos, por qué lo hacen y cuál es su efecto” (Dye, 1976, p.1). (Parsons, 2009, p. 31).

A la luz de estas concepciones, en la investigación se analizan tres elementos que forman parte de las políticas públicas educativas: “los objetivos

públicos del Estado, los programas diseñados para cumplir esos objetivos, así como su impacto en la sociedad” (Nateras, 2006, pp. 255-256).

En relación con los objetivos y el impacto señalados en los documentos de política pública educativa para la atención de todo el alumnado, y en particular del alumnado que presenta una condición sobresaliente, en el periodo motivo de estudio, se expresaba de forma explícita en el artículo 3º Constitucional, la importancia de garantizar la calidad educativa. Se refería que debería ser de calidad y, en consecuencia, favorecer el máximo logro de los educandos.

Un hecho trascendente en este sentido, para la educación en general y en particular para impulsar la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, fue la firma, en mayo de 2008, de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), lo cual implicó un pacto educativo entre el Gobierno Federal y el SNTE. En él se expresó como objetivo, “mejorar la calidad de la educación”; como una de las determinantes estructurales, el ‘Desarrollo social y comunitario’; y como uno de los diez procesos prioritarios, el octavo, orientado a las “Condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno” (Gobierno Federal, 2008, p.19).

Como se verá en el desarrollo de la investigación, esta relación entre política y calidad, será recurrente en las declaraciones que desde la SEP se formulan para sustentar las acciones que en materia de política educativa se emprenden.

**b. Población beneficiaria: Superdotación, aptitud sobresaliente, excepcionalidad y doble excepcionalidad.**

En la implementación de políticas públicas es sustantivo definir los beneficiarios de un Programa que recibe recursos de la Federación para la ministración de recursos financieros, de ahí la relevancia de que cada año en las Reglas de Operación aparezca la definición puntual de los términos que serán guía para la toma de decisiones. En la presente investigación fue fundamental analizar las diferentes conceptualizaciones que la SEP ha expresado en relación con los términos: Superdotación, aptitud sobresaliente, excepcionalidad y doble excepcionalidad, cada año. En el análisis se devela la relación y las repercusiones que tanto en el aspecto financiero, como en la matrícula y en la calidad impactan las diferentes concepciones.

El concepto que en la investigación se erige como central para analizar las modificaciones y precisiones hechas del 2009 al 2019, es el siguiente:

Alumno con aptitudes sobresalientes: Es aquel o aquella que destacan significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz.

Estos alumnos por sus características presentan necesidades específicas y pueden presentar necesidades educativas especiales dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para potencializar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares. (SEP, DOF, 2009b)

### C. Propuesta pedagógica y normatividad.

La SEP en 2006, publicó la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes; así como la Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. En estos títulos se presentó de forma explícita la propuesta pedagógica que el sistema educativo debería implementar para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, ya que en el ciclo escolar 2006-2007, impulsó su generalización. Con ello se inició la atención de este alumnado con el Modelo de enriquecimiento, el cual considera el enriquecimiento escolar, áulico y extraescolar.

Posteriormente, la SEP reconoció que era necesario el diseño y la implementación de una normatividad que regulara la movilidad en el sistema educativo de manera diferenciada del alumnado con esta condición, por lo que, a partir de 2009, indicó que además del modelo de enriquecimiento, se emplearía el Modelo de Aceleración a través de la Acreditación y Promoción Anticipada, a fin de permitir a los alumnos con aptitudes sobresalientes y a los alumnos con talentos específicos, que cursan la educación básica, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional.

Desde entonces, en México se implementan estos dos modelos de atención educativa, los cuales son complementarios y están fundamentados en

el modelo sociocultural. En la presente investigación se analizan las percepciones que los directivos, docentes, madres, padres de familia y estudiantes tienen respecto a ellos, así como las tensiones que se han generado en las entidades al poner en práctica ambos modelos.

### *Aproximación metodológica*

En la investigación se consideró el análisis de la información en atención a la imagen de un rizoma, es decir, a un tallo subterráneo que la mayoría de las veces se encuentra de forma horizontal y genera tanto ramas aéreas verticales como raíces a través de sus nudos, lo que le brinda la posibilidad de cubrir una amplia superficie. Esta imagen mental que Gilles Deleuze y Félix Guattari desarrollaron como concepto filosófico en *Capitalismo y Esquizofrenia* (1972), permite que el investigador aprehenda las multiplicidades de relaciones que se dan en un objeto de estudio.

Como expresan los autores, en cualquier situación como es el caso de un libro, una investigación, “como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación” (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-10).

En el caso de la presente investigación, se establecen múltiples relaciones entre lo que la política educativa en el país expresa y define en los distintos instrumentos que le dan sustento legal, los escenarios en los que se implementa, que tienen distintas dimensiones como son, el nivel estatal, municipal e institucional; los distintos actores como autoridades educativas estatales, docentes, madres, padres de familia, tutores y alumnado; y dimensiones geográficas y temporales que le dan historicidad a los procesos que se instalan en cada entidad en el país.

En atención a esta imagen del rizoma, y al objeto de estudio, en la investigación se empleó una metodología mixta, (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991), con predominancia en el dato cualitativo. Se consideraron los límites epistemológicos de lo cualitativo y lo cuantitativo y se abrió la posibilidad a una complementariedad por deficiencia. Ella, como expresan Aravena, et al. (2006), se centra en una representación metodológica, con el fin de adecuar la pertinencia epistemológica y los instrumentos de

recolección de información. Se recurrió a la triangulación, por ser una técnica a partir de la cual es factible encontrar puntos teóricos y conceptuales comunes. Su empleo, como señalan la misma Aravena, *et al.* (2006), “permite hacer dialogar ambos enfoques con el objetivo de lograr resultados más completos en la comprensión del fenómeno” (p. 24).

Específicamente, se empleó la triangulación de métodos y técnicas, que consiste en el empleo de distintos métodos y técnicas; así como la triangulación de datos, que implicó recabar una variedad de datos, a partir de distintas fuentes de información.

Se consideró que las políticas implementadas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, constituyen una totalidad organizada, en la que se dan múltiples interacciones entre sí, por lo que su estudio y comprensión, requería la aprehensión de esa estructura dinámica contextual e histórica, en consecuencia, llevar a cabo una aproximación acorde con su magnitud y naturaleza.

La investigación se sustentó prioritariamente en el modelo de investigación evaluativa, que de acuerdo con Stake (2006), se denomina Evaluación comprensiva, ya que como señala el autor, “Los estudios de evaluación comprensivos enfatizan las cuestiones sociales y los valores culturales tanto como los dilemas personales y programáticos” (p. 23).

Las categorías conceptuales que orientaron el análisis de la información fueron las múltiples y dinámicas interacciones entre política educativa, propuesta pedagógica, normatividad y calidad educativa.

Los indicadores que orientaron el análisis de la información fueron:

- Recursos económicos destinados por el Gobierno Federal
- Alumnado atendido con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad por entidad federativa, ciclos escolares 2009 a 2019
- Propuesta de intervención implementada. Logros y dificultades
  - Enfoque teórico y pedagógico
  - Materiales de apoyo
  - Actores educativos
- Operatividad y pertinencia de la normatividad para regular la acreditación, promoción y certificación anticipada de las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes en Educación Básica

### *Población, técnicas e instrumentos empleados para recabar la información*

La población, técnicas e instrumentos empleados para recabar la información, fueron los siguientes:

Entrevista individual semiestructurada o focalizada a cuatro responsables, académicos de la SEP, del diseño e implementación a nivel nacional, de las políticas educativas y propuestas de intervención para la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, a través de la plataforma Meet.

Entrevista individual semiestructurada o focalizada a tres expertos nacionales en el estudio e investigación de la excepcionalidad, la superdotación y los talentos, a través de la plataforma Meet.

Entrevista individual semiestructurada o focalizada a cuatro directivos de Educación Especial, que fueron los profesionales responsables de la implementación de las políticas educativas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila y Guanajuato.

Entrevista individual semiestructurada o focalizada a cinco egresados de distintas generaciones y áreas de atención de la Escuela Normal de Especialización, “Dr. Roberto Solís Quiroga”, que cursaron la licenciatura con el Plan de estudios 2004.

Las entrevistas individuales semiestructuradas o focalizadas, previa autorización por escrito de las y los entrevistados, se grabaron en video y para su análisis se transcribieron. Las y los entrevistados manifestaron su autorización para su empleo como evidencia y para la elaboración de memorias gráficas y audiovisuales con fines académicos. Interesó “obtener percepciones únicas de éxito o de fracaso proporcionadas por observadores especialmente situados” (Stake, 2006, p. 167).

Se hizo un análisis cuidadoso y una sistematización de los argumentos que externaron respecto a cada uno de los aspectos considerados en el guión de entrevista. Se incluyeron de forma textual algunas de sus expresiones, con el fin de que el lector tenga una aproximación directa a sus percepciones respecto a su ser y hacer profesional; al sustento teórico, el impacto, la viabilidad, la relevancia, los logros y los retos de las políticas implementadas. Las 15 horas aproximadamente de grabación y los registros de ellas, constituyen un insumo para otras investigaciones.

Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, tipo Escala Likert, aplicados a:

Ocho maestros de estudiantes identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes, talentos específicos o doble excepcionalidad (dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y cuatro maestros de Guanajuato).

Siete madres de hijos con aptitudes sobresalientes (dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y tres de Guanajuato).

Siete alumnos que fueron identificados con aptitudes sobresalientes y han recibido atención (dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y dos de Guanajuato).

En atención a la contingencia sanitaria, debido a la pandemia derivada del Covid 19, se acordó con los directivos entrevistados que seleccionaran a docentes, madres, padres de familia o tutores, así como alumnos identificados con aptitudes sobresalientes para que dieran respuesta a los cuestionarios diseñados en el marco de la presente investigación, por correo electrónico.

Específicamente los directivos enviaron los cuestionarios a las personas seleccionadas mismas que los contestaron y remitieron a los directivos. El requisito que se consideró para participar en la investigación, en el caso de los docentes, fue que hubieran brindado atención a algún estudiante con AS. En relación con las madres, padres e hijos, el requisito fue que estps hubieran recibido en algún grado escolar atención como alumna o alumno con AS. Los directivos dieron una breve explicación a cada participante respecto al propósito de la investigación y de la relevancia de su participación.

Esta situación no representó un obstáculo para el logro de los propósitos de la investigación, incluso resultó favorable, ya que se aplicó un mayor número de cuestionarios de los que se habían considerado en el proyecto.

Se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas. Para ello se llevó a cabo una lectura cuidadosa de sus respuestas, así como de los argumentos que expresaron en forma escrita, en relación con cada cuestionamiento. A partir de ello se hizo un análisis, sistematización y selección de algunas respuestas que se transcribieron, respetando la redacción de quien la aportó.

## *Sistematización y análisis cuantitativo y cualitativo de la información recabada*

Un aspecto sustantivo fue el análisis de las Reglas de Operación que la SEP, publicó de 2008 a 2019, en el Diario Oficial de la Federación, ya que en ellas se precisa cómo deben operarse los recursos asignados, a los Programas Gubernamentales.

Asimismo, se analizaron diversos documentos en los que se da cuenta del sustento pedagógico de la propuesta de intervención, los materiales de apoyo para maestros y familias; y la normatividad para la acreditación, promoción y certificación anticipada de las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes en Educación Básica, en que se sustenta la propuesta de intervención implementada.

El presente reporte de investigación se acompaña de tablas y gráficas que se elaboraron a partir de la codificación y el análisis de las bases de datos de los recursos financieros radicados por la SEP para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y/o doble excepcionalidad, bases de datos de la SEP correspondientes a la población atendida con aptitudes sobresalientes y/o doble excepcionalidad, los Planes Anuales de Trabajo (PAT) e informes elaborados por las entidades. Cabe señalar que no se contó con la información correspondiente a 2014, ya que la reorganización que se llevó a cabo en la SEB, entre otros factores, explica la ausencia de información.

Es importante expresar que las cifras que se reportan varían según la fuente que se consulta, esto se debe entre otras circunstancias, a que el registro se hace en ocasiones al inicio del ciclo escolar, en otras al final del ciclo y en otras de acuerdo con el año fiscal.

El reporte está organizado en tres capítulos. En el primer capítulo: Políticas educativas implementadas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, se analiza la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, implementado en 2002, y el Programa de Inclusión y Equidad Educativa, operado de 2014 a 2019. En el caso del PFEIE se analiza el periodo 2009-2013.

Se da cuenta de sus objetivos, la normatividad que regula los procesos, los recursos financieros ministrados a las entidades, la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad atendidos, los ma-

teriales de apoyo, así como sus logros y desafíos. El análisis se acompaña con tablas y gráficas, que permiten identificar el comportamiento año con año a nivel nacional y estatal. El capítulo concluye con una visión de continuo en la que se expresan los principales hallazgos derivados de la implementación del PFEIE y del PIEE en México.

En el segundo capítulo: La voz de los actores que han participado en el diseño e implementación de las políticas educativas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, se incluye una breve semblanza de cada uno de los profesionales entrevistados. Se escriben pinceladas que cada uno compartió en relación con su ser y hacer profesional.

En el caso de las diseñadoras de políticas, se exponen los logros y los retos que enfrentaron al crear e implementar las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad. Se recupera el análisis que hacen de su experiencia y a partir de ello identifican los aspectos que no concluyeron y a los que consideran que es pertinente darles continuidad, así como las sugerencias que expresan, para la mejora del diseño de políticas.

En lo que respecta a las expertas y los expertos, se presenta su perspectiva en relación con la pertinencia y el diseño de las políticas públicas implementadas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, la viabilidad y vigencia de los modelos de atención, los procesos de gestión para la participación de los distintos actores educativos y el sentido y significado del concepto de doble excepcionalidad. Se destaca la reflexión que hacen en relación con la aportación de México a la comunidad internacional y sus propuestas para la continuidad y mejora de la atención de esta población.

En el apartado dedicado a la presentación de la perspectiva de los profesionales que han sido o continúan siendo directivos de Educación Especial en las entidades de Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua y Guanajuato, se da cuenta de sus experiencias en el *Proyecto: Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes sobresalientes (CAS)*, que fue el antecedente de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, el impacto de la reestructuración de los Servicios de Educación Especial en la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes; el efecto de las políticas educativas en la calidad y cobertura; así como la complejidad para lograr la necesaria vinculación que se requiere entre educación regular y educación especial. Se concluye este apartado con las sugerencias de

los directivos para la continuidad y mejora de la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes.

Posteriormente, se presenta el análisis de las respuestas que las y los docentes, las madres, padres de familia, las alumnas y los alumnos plasmaron en los cuestionarios. Se sistematiza la opinión que las y los docentes manifestaron en relación con la pertinencia de los modelos de atención, la viabilidad de los lineamientos que regulan la normatividad escolar, la contribución para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, de los materiales que la SEP ha editado; así como la pertinencia de los procesos de gestión.

En relación con las madres y padres de familia, se recuperan satisfacciones y dificultades que enfrentaron para que sus hijas e hijos fueran identificados, diagnosticados y atendidos como estudiantes con aptitudes sobresalientes así como la pertinencia de los procesos normativos y administrativos que regulan la participación de las y los involucrados. Se destacan las sugerencias que tanto las y los docentes como las madres y padres de familia externaron para la mejora del Programa de atención.

Se refiere a las opiniones que las alumnas y los alumnos dieron en relación con su experiencia en su trayecto escolar al haber sido identificados como estudiantes con aptitudes sobresalientes. Se destacan las satisfacciones y dificultades que vivieron, en el proceso de identificación y de atención, así como los procesos normativos que sus madres y padres tuvieron que seguir para que ellos recibieran atención. Asimismo, se da cuenta de las actividades diferenciadas que según expresaron las y los alumnos, las y los docentes implementaron en el grupo, las acciones específicas que el colectivo docente llevó a cabo en la escuela y la atención que, en algunos casos, recibieron en otras instituciones.

En el tercer capítulo: Articulación de las políticas implementadas, con la formación inicial de los licenciados en Educación Especial. Se expone el planteamiento curricular de la asignatura: Atención educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes. Se precisa su ubicación en el Plan de estudios, 2004, de la Licenciatura en Educación Especial, se exponen sus propósitos y la organización de sus contenidos.

En este capítulo se da voz a cinco egresados del Plan de estudios 2004, de la Escuela Normal de Especialización, que se entrevistaron. Al igual que en el caso de los otros profesionales, se comparte una breve semblanza de su ser y hacer profesional. Posteriormente se destaca su opinión respecto a la pertinencia y relevancia del espacio curricular Atención educativa de Alumnos con Aptitudes

sobresalientes, la claridad que apreciaron en relación con el abordaje teórico de los contenidos, el conocimiento que tuvieron de los materiales educativos editados por la SEP y de la normatividad en que se sustentan las políticas educativas para la atención de este alumnado. Se recupera lo que expresaron en relación con la vinculación de la asignatura con las jornadas de práctica, con su experiencia profesional y las sugerencias que manifestaron para la mejora de la formación inicial de los profesionales de Educación Especial.

El reporte de investigación finaliza con la exposición de los principales hallazgos identificados y en particular del entramado que se constituye, derivado de las múltiples relaciones que se establecen al implementarse políticas educativas nacionales, en contextos diversos, con actores con diferentes trayectorias y miradas, en tiempos y espacios dinámicos. Como expresa Aguilar (1992), el análisis de las políticas públicas requiere partir de lo aprendido a partir de los éxitos y de los errores de las decisiones y con ello contribuir al aprendizaje de una sociedad (p.70).

Se espera que la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” incorpore en su acervo el presente producto de investigación, mismo que contribuirá a incrementar el conocimiento que, en Educación Normal, se tiene respecto a la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes y/o Doble excepcionalidad en México, en la Educación Básica.

El reporte producto de la investigación es una aportación que puede considerarse en la revisión, actualización y formación de los estudiantes de licenciatura y de posgrado en la Educación Normal. Asimismo, constituye una fuente de consulta para docentes y estudiantes de la institución y profesionales de otras instituciones formadoras de docentes o de educación superior interesadas en el tema motivo de estudio.

Mi gratitud a las y los profesionales por su participación en la videograbación de las entrevistas y consentimiento para compartir sus miradas y perspectivas. Asimismo, a las maestras, los maestros, madres, padres de familia, alumnas y alumnos que contestaron los cuestionarios. Sin cada una de sus voces no hubiera sido posible alcanzar los propósitos de la investigación.

La narrativa de sus conocimientos, saberes, percepciones y experiencias contribuirán a una mejor comprensión de las políticas educativas que se han impulsado en México en la atención que se brinda al alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad, y constituirán un insumo para los tomadores de decisiones y la actuación de los distintos actores educativos.

Los hallazgos derivados de la presente investigación, constituyen un insumo relevante para que la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, cumpla con su propósito de ofrecer una formación inicial y permanente de profesionales ya que requiere estar a la vanguardia de las innovaciones educativas y proponer cambios a los programas de estudio de la Educación Básica y Normal en atención a la diversidad de la población escolar; al contexto socioeconómico, cultural y educativo y en particular al alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y de doble excepcionalidad.

## Primer capítulo

### Políticas Educativas implementadas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad

*Las raíces que sustentan la atención del alumnado  
con Aptitudes Sobresalientes (AS) en México*

En México, puede ubicarse la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a mediados de los años ochenta. La entonces Dirección General de Educación Especial de la SEP, adaptó y estandarizó pruebas para llevar a cabo el diagnóstico del alumnado que requería de educación especial, por su inteligencia *brillante*, su creatividad o su capacidad para resolver problemas entre otras características.

En 1986, se implementó el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, conocido por sus siglas como CAS. El Modelo fue implementado con alumnos que cursaban 3° a 6° año de educación primaria, en varias entidades del país, a través de las llamadas Unidades CAS. La SEP inició, en 1991 su aplicación como proyecto de investigación, en educación preescolar. En 1992, pretendió que se implementara en todas las entidades, sin embargo, no lo logró.

El modelo de atención, según se expresa en la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, SEP (2006), se basó en el Modelo Triádico de Renzulli, en él se conceptualizó la capacidad sobresaliente como resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: 1) Ha-

bilidades por arriba del promedio, 2) Altos niveles de creatividad y 3) Compromiso con la tarea.

Este modelo se enriqueció con el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor en el que se destacó la relevancia de favorecer no solo los talentos académicos, sino los relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; partiendo de los intereses y niveles de los alumnos.

Una situación que generó que se dejara de implementar el modelo CAS fue la reorganización de los servicios de educación especial llevada a cabo entre 1993 y 2002, en el marco de las acciones impulsadas para favorecer la integración educativa. Esta reorganización implicó la constitución de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que serían las encargadas de apoyar el proceso de integración educativa del alumnado a las escuelas de educación regular inicial y básica que presentara necesidades educativas asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes y, en consecuencia, las Unidades CAS se integraron a estas nuevas Unidades y la atención de este alumnado quedó al margen (SEP, 2006, pp. 24-26).

Una nueva orientación en la política educativa expresada en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, dio pauta a que nuevamente se pusiera atención a esta población. Específicamente en el Diario Oficial de la Federación, publicado el 15 de enero de 2003, en el PRONAE 01-06 se señaló la importancia de fomentar la investigación y la innovación educativa en la sociedad del conocimiento; la diversificación y flexibilización de la oferta de servicios y específicamente establecer lineamientos para la atención al alumnado con AS y el compromiso para 2002, de diseñar un modelo para su atención.

En el PRONAE 2001-2006 se expresó a la letra lo siguiente:

#### 2.4 La innovación educativa en la sociedad del conocimiento

El nuevo entorno de la sociedad del conocimiento brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones orientadas al desarrollo de nuevas modalidades educativas más adecuadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población, y con niveles más elevados de aprendizaje, dentro de una concepción de educación integral que abarque la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia.

En sus objetivos estratégicos, políticas, líneas de acción y metas, el PRONAE fue contundente al expresar:

- Fomentar la investigación y la innovación educativa
- Establecer mecanismos y criterios de fomento a la investigación y la innovación educativa, respetando la autonomía inherente a la actividad académica y precisando su forma de operación con intervención del órgano de consulta de especialistas.
- Establecer un mecanismo de acopio de los productos de la investigación y la innovación educativa, y adecuada difusión de sus resultados
- Fomentar el diálogo sistemático entre investigadores y tomadores de decisiones

#### Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta

Objetivo particular 2. Diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de Educación Básica obligatoria para alcanzar su cobertura universal.

#### Línea de Acción

Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes

#### Metas

- Diseñar, en 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2001, pp. 128-129)

El haber quedado señalado en el PRONAE 2001-2006, en la política educativa nacional el compromiso de establecer los lineamientos para la atención a este alumnado y destacar como meta el compromiso de diseñar un modelo de atención contribuyó a que, la SEP, lograra diseñar e impulsar acciones específicas a nivel nacional. En este contexto, la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, en 2002, constituyó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) y específicamente durante el ciclo escolar 2002-2003, inició el desarrollo del proyecto de investigación e innovación: *Un modelo de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes; Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes*. En él participaron autoridades educativas, docentes, investigadores y específicamente trece entidades federativas.

El proyecto de 2003-2004 se enfocó a la elaboración de un diagnóstico en relación con la atención del alumnado con AS. En el diagnóstico participaron

las 12 entidades siguientes: Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chihuahua, Coahuila, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Sinaloa y Yucatán; aunque en el reporte se incorporó también Sonora.

En los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 se construyó, implementó y evaluó la propuesta de intervención. La implementación se llevó a cabo en 60 escuelas primarias. Como expresó la SEP (2006, p. 28); fue fundamental la participación de la Subcomisión de Educación del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (Conadis), que, a partir de enero de 2003, participó en el análisis de temas de educación especial, e integró una mesa de trabajo, encargada de la atención educativa de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes. En ella participaron profesionales de las Universidades de las Américas, Guanajuato, Tlaxcala e Hidalgo; de Educación del Estado de México, así como de la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS).

Como resultado de ese trabajo la SEP en 2006, publicó la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes; así como la Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. La publicación de estos títulos favoreció de manera significativa la atención del alumnado con AS a nivel nacional, ya que en el ciclo escolar 2006-2007, la SEP impulsó su generalización.

El diseño e implementación de políticas públicas educativas, requiere de un marco jurídico que les dé soporte. En México, el derecho a la educación está garantizado en lo sustentado en el artículo 3° de la Constitución Política Mexicana. Asimismo, ha signado diversos instrumentos nacionales e internacionales relativos a la atención de las personas con discapacidad, que han influido en la construcción de sus políticas públicas, como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1  
Instrumentos relativos a la atención de personas con discapacidad

Nacionales	Internacionales
Constitución Política de México, 1917	Declaración universal de los derechos humanos, Ginebra, Suiza, 1945.
Ley General de Educación, 1992	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, Tailandia, 1990

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España, 1994
Ley General para Personas con Discapacidad, 2005	Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Senegal, 2000
Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011	Declaración Mundial sobre la Diversidad Cultural, 2005
	Convención Derechos de las Personas con Discapacidad. NY, 2006

Elaboración propia.

En el ámbito de la política educativa y el jurídico, también se llevaron a cabo importantes acciones, que impulsaron la atención a la población con aptitudes sobresalientes. Un hecho trascendente para la educación en general y en particular para impulsar la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, fue la firma, en mayo de 2008, de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), lo cual implicó un pacto educativo entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En él se expresó como objetivo, *Mejorar la calidad de la educación*; como una de las determinantes estructurales, el *Desarrollo social y comunitario*; y como uno de los diez procesos prioritarios, el octavo, orientado a las “condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno” (SEP-SNTE, 2008, p.19).

Específicamente en la ACE, se expresó el compromiso de atender a la población con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, como puede verse en la tabla 2.

Tabla 2  
ACE eje bienestar y desarrollo integral de los alumnos

Acuerdo	Consecuencias del Acuerdo	Distribución de acciones en el tiempo
Atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.	Garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales	Actualizar de inmediato los modelos de atención de niños con necesidades especiales y a partir del ciclo escolar 2008-2009 atender la demanda del servicio.

Tomado de: Gobierno Federal (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. p. 19.

Fue relevante también, la modificación que aprobó la Cámara de Diputados el 22 de junio de 2009, al artículo 41 de la Ley General de Educación, al determinar explícitamente que la Educación Especial además de estar destinada a la atención de personas con discapacidad, como se venía asumiendo, estaría destinada al alumnado con aptitudes sobresalientes. En este contexto, quedó clara la facultad de la autoridad educativa federal y del sistema educativo, en todos sus niveles, para establecer en un plazo máximo de doce meses, lineamientos, para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, diseñar modelos pedagógicos y definir los mecanismos de acreditación y certificación que se requirieran para que los estudiantes transitaran en forma diferenciada en los grados y niveles educativos.

Específicamente el 22 de junio de 2009, en el Diario Oficial de la Federación se publicó lo siguiente:

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de Educación Básica, Educación Normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. Las instituciones de educación superior autónomas por Ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. La Educación Especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de Educación Básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

La conjunción de estas acciones permite explicar cómo se conformó en nuestro país, la política educativa orientada a la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y el proceso que se siguió a nivel nacional en su implementación.

*La atención al alumnado con AS y talentos específicos en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) (2009-2013)*

*La normatividad a seguir.  
Su regulación y expresión en las reglas de operación*

## **Marco Legal**

En México, el diseño e implementación de políticas públicas educativas para la atención del alumnado, se sustenta en un marco legal integrado por diferentes documentos regulatorios. En esta investigación, el análisis del marco legal en que se han sustentado las decisiones de la SEP, para atender al alumnado con Aptitudes Sobresalientes (AS), Talentos Específicos y Doble Excepcionalidad, es fundamental ya que permite identificar sus propósitos, los programas implementados para cumplir esos propósitos, sus destinatarios, los recursos que se ministran, la regulación y el impacto de estos. Como se señaló en la Introducción de la presente investigación, el concepto de política puede abordarse a partir de dos enfoques, el descriptivo y el teórico. Situarse en una perspectiva descriptiva, permite concebirla como campo de la actividad gubernamental, llámese por ejemplo política de seguridad social, política de salud o política educativa. Desde esta perspectiva, la política deviene de una autoridad legítima, es producto de la actividad gubernamental, de su impacto real. Las políticas son elaboradas a partir de la interacción entre el gobierno y los ciudadanos. Como expresa Nateras (2006), la política se concibe “como una forma de acción colectiva, identificada con la dirección de los asuntos públicos, en la que participan un conjunto de decisiones y tomadores de ellas” (p. 258).

Asimismo, como expresa Parsons (2009), se refiere a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemas, y cómo estos posteriormente se incorporan en la agenda política y en la agenda de las políticas públicas. Su estudio permite comprender por qué los gobiernos llevan a cabo ciertas acciones o dejan de realizarlas y cuáles son sus consecuencias. (p. 32)

A la luz de estas concepciones y particularmente, retomando a Nateras (2006), en la investigación se analizan tres elementos que forman parte de las políticas públicas educativas: los objetivos públicos del Estado que se expresaron

en los diferentes documentos que sustentaron los programas de atención para el alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad, implementados de 2009 a 2019, los propios programas y el impacto que estos tuvieron, de acuerdo con la valoración de expertos, directivos, docentes, madres, padres de familia y estudiantes, jurídicamente (pp. 255-256).

La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), diseñó e implementó una política educativa denominada Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE). En el marco de ese Programa, el gobierno federal, brindó atención al alumnado con AS del 2009 al 2013.

Su propósito era brindar atención educativa a las personas con discapacidad, a las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. El PFEEIE, se presentó como respuesta a demandas y propuestas que la ciudadanía había expresado en materia educativa; así como con los acuerdos y compromisos que México había signado en documentos internacionales. Se “estableció la ruta para consolidar una cultura de integración que contribuyera a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tuvieran las mismas oportunidades de acceder a una vida digna” (SEP, DOF, 2013a, p. 5).

El enfoque de derechos y en particular la relevancia de identificar a la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos y el anhelo de alcanzar una equidad educativa, fueron elementos que se sumaron a la relevancia e impulso que se le dio al PFEEIE. La SEP, al implementar el PFEEIE, atendía a lo dispuesto en la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo 32 mandaba que las autoridades educativas debían tomar las medidas requeridas para favorecer que las personas pudieran ejercer su derecho a la educación, la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia; así como una mayor equidad educativa, (SEP, DOF, 2009b).

Un sustento legal que contribuyó a que la SEP considerara dentro de su política educativa la atención al alumnado con AS, fue la mención explícita a la población con AS, en la Ley General de Educación, en su artículo 41, en la que se expresaba: “La Educación Especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (SEP, DOF, 2013a, p. 3).

Por otra parte, se sustentaba en el artículo 15 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en el que se expresaba que:

La Educación Especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (SEP, DOF, 2013a, p. 4)

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, publicado durante el sexenio del presidente de la república Calderón Hinojosa, se señaló en su Eje 3, *Igualdad de Oportunidades*; Objetivo 17, “Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud”.

En su Estrategia 17.6, se expresó que para garantizar que la población con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad y los sobresalientes accedieran a servicios de calidad que propiciaran su inclusión social y su desarrollo pleno, se promoverían acciones para favorecer que las iniciativas públicas y privadas se articularan (SEP, DOF, 2009b).

En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, se mencionó como primer objetivo estratégico, alcanzar la justicia educativa por lo que sería necesario implementar acciones para revertir la desigualdad educativa. En este contexto, se presentó al PFEIE, como una respuesta del gobierno federal, que permitiría favorecer mediante mayores y mejores recursos, a la población en situación de vulnerabilidad, en la que se consideraba a la población con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Asimismo, el PSE, en su Objetivo 2, “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, aludió en su Estrategia 2.3 a la relevancia de fortalecer, entre otros aspectos, el proceso de integración educativa y los servicios de Educación Especial (SEP, SEB, DOF, 2009b).

Como puede observarse, el sustento legal del PFEIE quedó expresado en la Ley General de Educación, en sus Artículos 32 y 41; en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el Artículo 15 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

En ese contexto, la SEP, en 2009, expresó en el DOF, que era fundamental dar continuidad a la operación del PFEIE, que como se señaló, venía operándose des-

de el 2002, ya que a través de la implementación de esta política educativa se contribuía a la consolidación de una sociedad más incluyente, debido a que fortalecía la Educación Especial y la educación inclusiva, a través de la promoción de acciones que contribuían al desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales y en particular al que presentaba discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos (SEP, DOF, 2009c, p. 3).

En 2011, la SEP implementó una política educativa identificada como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que reafirmó la relevancia de hacer efectivo el derecho a la educación de todas las personas. En el acuerdo 592, publicado en el DOF, el 19 de agosto de 2011, se reconoció la riqueza de la diversidad y las diferentes expresiones de esta en el sistema educativo, en el ámbito social, cultural, lingüístico, así como en los ritmos y estilos de aprendizaje que presenta el alumnado. Se reconoció que la escuela desempeña un papel fundamental para minimizar y en lo posible eliminar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos (SEP, DOF, 2011a).

En el Plan de estudios de Educación Básica, se expresaron principios pedagógicos, en los que se puntualizaban las condiciones esenciales que debían atenderse, para la implementación del currículo. En el octavo principio pedagógico, “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, se puso de manifiesto “que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, DOF, 2011a, p.18).

En atención a ese principio pedagógico, se conminó a las autoridades educativas y a las y los docentes a desarrollar estrategias que permitieran la atención diferenciada del alumnado, a fin de favorecer prioritariamente, la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes, para ello se reiteraba la importancia de atender en particular al alumnado con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos específicos e incrementar el apoyo a un número mayor de escuelas de educación inicial y básica. La expresión explícita de este principio pedagógico en un documento curricular orientador de todos los niveles y modalidades de la Educación Básica, fue relevante, ya que con él se hacía patente que la atención a la población era competencia de los agentes educativos de todo el sistema educativo y no sólo del personal de Educación Especial.

Al respecto, es importante tener presente, que el currículo, como expresan Ruiz y Márquez (2006), incluye una política educativa, el conjunto de

leyes que la respaldan y regulan, los documentos que la formalizan, la visión del niño que orienta sus objetivos y metas, así como las habilidades, valores, conocimientos y saberes que se fomentan. También abarca los planes y programas que estructuran los recursos y espacios que la sustentan, además de las prácticas y relaciones en las que se lleva a cabo.

Estas decisiones de política educativa permitieron entonces que el PFEIE continuara su operación y se siguiera considerando como un Programa sujeto a Reglas de Operación (RO). Específicamente en el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2009, se estableció en el artículo 28, que los programas que debían sujetarse a reglas de operación eran los que aparecían enlistados en el anexo 18 y tenían las siguientes características: impacto social, autorización presupuestaria de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y un dictamen favorable de la Comisión Federal de Mejora Regulatoria (MIR). Esta consideración continuó expresándose en los siguientes ejercicios fiscales hasta 2013, que operó el PFEIE.

La SEP publica cada año, en el DOF, generalmente a finales del mes de diciembre, las Reglas de Operación que regularán el ejercicio de los recursos financieros asignados para el ejercicio fiscal del año siguiente. Cada año se lleva a cabo una revisión de ellas y se hacen modificaciones principalmente en relación con los destinatarios, los recursos financieros, los criterios de distribución y los rubros de gasto.

Las Reglas de Operación de los Programas Gubernamentales, como expresa la Función Pública, a través de la Dirección General Adjunta para el Fortalecimiento del Control Interno en Estados y Municipios, son una serie de disposiciones que definen la forma en que debe operar un programa gubernamental. Son relevantes ya que en ellas se especifica el propósito del programa, los sujetos que pueden recibir los apoyos, los apoyos específicos que otorga el programa, los requisitos para recibirlos, así como los niveles esperados de eficacia, eficiencia, equidad y transparencia.

El PFEIE, operó con recursos federales por conducto de la SEP, y en concurrencia con los gobiernos estatales y federal, en atención a lo establecido en la publicación de las Reglas de Operación que se emitieron cada año. En ellas se señalaron los compromisos que ambas partes asumirían para el cumplimiento de las acciones.

En la tabla 3, pueden observarse los Acuerdos por los que se emitieron las RO del PFEIE, correspondientes a los años fiscales 2009 a 2013.

Tabla 3

Acuerdos por los que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Acuerdo número	Firmado por	Fecha de publicación	Entrada en vigor
458	Josefina Eugenia Vázquez Mota	18 de diciembre de 2008	1° de enero de 2009
524	Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal	30 de diciembre de 2009	1° de enero de 2010
573	Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal	30 de diciembre de 2010	1° de enero de 2011
612	Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal	27 de diciembre de 2011	1° de enero de 2012
684	Emilio Chuayffet Chemor	28 de febrero de 2013	1° de marzo de 2013

Elaboración propia.

Es importante destacar que la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria en su artículo 1o., segundo párrafo, expresa como criterios para la administración de recursos públicos federales, la “legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género” (SEP, DOF, 2008, p. 1).

Los subsidios que se radican a las políticas públicas han mantenido su naturaleza jurídica de recursos públicos federales para efectos de su fiscalización y transparencia; por lo que, han sido objeto de seguimiento, control y auditoría de la Secretaría de la Función Pública o la instancia correspondiente que para tal efecto se ha determinado, a través del Órgano Interno de Control de la SEP. (SEP, DOF, 2013a).

Esta naturaleza jurídica, para la operación del PFEIE fue relevante, ya que para atender los criterios se instrumentaron diversas acciones para el ejercicio, evaluación y seguimiento por parte de la SEP. Específicamente se suscribían convenios de coordinación por parte del PFEIE, con las representaciones Estatales de Educación Especial, a fin de cumplir en tiempo y forma con los compromisos requeridos por la Secretaría de la Función Pública.

En la presentación de las Reglas de Operación se destacaban dos aspectos sustantivos: ser una respuesta a las demandas ciudadanas en materia educa-

tiva e incidir en la consolidación de una sociedad incluyente en la que las personas contaran con igualdad de oportunidades para una vida digna. Refiere en particular, promover y fortalecer el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos que presentan discapacidad y aptitudes sobresalientes.

### Objetivo del PFEIEE

En el objetivo del PFEIEE se hizo énfasis en favorecer el acceso, la permanencia y el logro educativo del alumnado, con necesidades educativas especiales o que presentara necesidades específicas. Se reconocía la importancia del fortalecimiento del proceso de atención educativa que recibían en el Sistema Educativo Nacional. Es relevante que cada año se expresó que se debía priorizar la atención al alumnado con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos específicos y que en esencia se conservó durante los años en que se operó.

En la redacción del objetivo general del PFEIEE, se hicieron algunos cambios que no afectaron de forma significativa su sentido. Tres ejemplos de ello son los siguientes objetivos que se expresaron en el 2008, 2011 y 2013:

Promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad y aptitudes sobresalientes, mediante el fortalecimiento del proceso de atención educativa de estos alumnos y alumnas en el Sistema Educativo Nacional. (SEP, DOF, 2008, p. 6)

Contribuir a que las escuelas mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades específicas y requieran de mayores apoyos educativos; mediante el fortalecimiento de la Educación Especial y otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos. (SEP, DOF, 2011b, p. 4)

Fortalecer a los equipos técnicos estatales y a los servicios de Educación Especial para que desarrollen acciones que contribuyan a que los planteles que imparten educación inicial y básica favorezcan la educación inclusiva y eliminen o minimicen las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y en particular, atiendan a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. (SEP, DOF, 2013a, p. 4).

## Población beneficiaria. Un reto para su identificación y cuantificación

Definir los beneficiarios de un Programa que recibe recursos de la Federación es algo muy importante en la ministración de recursos financieros, de ahí la relevancia de que en las Reglas de Operación aparezca la definición puntual de los términos que serán guía para la toma de decisiones. En ese contexto, la SEP, reconociendo que existen diferentes aproximaciones conceptuales en relación con los términos, que se emplean para designar a la población beneficiaria de los distintos programas que implementa, cada año incluye en las reglas de operación un glosario.

En las reglas de operación en relación con los beneficiarios y los requisitos que debían reunir para ser elegibles, se identificaron dos tipos de beneficiarios, los llamados beneficiarios primarios, que se referían a las escuelas de educación inicial y básica de los diferentes niveles y modalidades educativas en las entidades federativas, incorporadas al PFEIE y los beneficiarios indirectos, que incluían a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y aptitudes sobresalientes, atendidos por el PFEIE.

Esta situación ha hecho que las cifras que se presentan sean poco claras, ya que cada escuela atiende a un número diferente de alumnas y alumnos con condiciones distintas. Puede haber escuelas con una matrícula muy grande, pero con un mínimo número de alumnado con discapacidad o AS y por el contrario puede ser una escuela con un número reducido de alumnado, pero con una cantidad significativa de alumnas y alumnos con alguna condición de discapacidad o aptitud sobresaliente. En ambos casos, los recursos que requerirán las instituciones para brindar atención a las necesidades específicas de las alumnas y los alumnos serán diferentes. Aunado a esto, el cumplimiento de metas generalmente se correlaciona con el número de alumnas y alumnos atendidos que se reportan.

En particular es importante analizar cómo se han incorporado algunos términos y cómo se han hecho precisiones a cada uno de ellos, para especificar a los beneficiarios indirectos del PFEIE. Enseguida pueden verse algunas de las definiciones y precisiones que se han incluido en diferentes años en las reglas de operación.

El término *alumno con necesidades educativas especiales*, se incorporó en el glosario de todos los años, con excepción del 2012 que se empleó en su lugar el término “alumno con necesidades específicas” que requiere de mayo-

res apoyos educativos. En el caso del 2008, no se especificaban los ejemplos de apoyos que podrían requerir. Estos términos se definieron de la siguiente forma:

**Alumno con necesidades educativas especiales:** es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos.

Estos recursos pueden ser: profesionales (p. ejemplo: personal de Educación Especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (ejemplo: mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (ejemplo: rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados), y curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación).

Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes. (SEP, DOF, 2009b, p.18).

**Alumno con necesidades específicas que requiere de mayores apoyos educativos:** Es aquel o aquella que dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que algunos de ellos, pueden requerir que se incorporen a su proceso educativo mayores y distintos recursos y apoyos educativos, para ello, requieren la realización de ajustes razonables, brindando los apoyos que requieran, para favorecer el logro de sus aprendizajes, su participación y convivencia.

Estos recursos pueden ser: profesionales (ejemplo: personal de Educación Especial, de otras instancias gubernamentales o particulares, intérpretes de lengua de señas, entre otros), materiales (ejemplo: mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (p. ejemplo: rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados), y curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación).

Estas necesidades específicas de apoyo educativo pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes o bien, a aquellos alumnos sin discapacidad que, en un momento específico de su proceso de escolarización, requieren de mayores apoyos y estrategias diferenciadas para favorecer el logro de sus aprendizajes. (SEP, SEB, DOF, 2011a, p. 16)

Como puede observarse, la definición del 2011, a diferencia de la del 2008, pone énfasis en el contexto y la atención educativa que recibe el alumno, más que en las características individuales; en ese sentido, el acento se manifiesta en la diferenciación de los recursos y apoyos educativos. Además de mencionar los recursos profesionales, materiales y curriculares, como en los otros años, alude específicamente a los ajustes razonables que se requieren realizar.

En el caso del término *alumno con aptitudes sobresalientes*, como puede verse enseguida, se han hecho algunas precisiones que se vinculan con la alusión a la presentación de necesidades educativas especiales, necesidades específicas; así como al papel del contexto y la atención que reciben.

**Alumno con aptitudes sobresalientes:** Es aquel o aquella que destacan significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y de acción motriz.

Estos alumnos por sus características presentan necesidades específicas y pueden presentar necesidades educativas especiales dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para potencializar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares. (SEP, DOF, 2009b, p.18)

**Alumno con aptitudes sobresalientes:** Es aquel o aquella que destaca significativamente del grupo educativo y social al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz.

Estos alumnos por sus características presentan necesidades específicas y algunos de ellos pueden requerir de mayores apoyos educativos, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para potenciar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares. (SEP, DOF, 2013a, p.18)

Las características que se han mantenido en las definiciones son que el alumno destaque significativamente de su grupo educativo y social, que destaque en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y de acción motriz, que presenten necesidades

específicas y el reconocimiento de que requieren de apoyos complementarios escolares y extraescolares.

Lo que ha variado es la alusión a las necesidades educativas especiales, ya que en 2009 se expresó que pueden o no presentar necesidades educativas especiales y en 2013 se expresó de forma contundente que presentan necesidades específicas. Asimismo, hacen un matiz y dan un peso relevante al contexto y a la atención educativa que reciben, al expresar que de ello depende que *algunos de ellos* requieran mayores apoyos educativos.

A partir de las Reglas de Operación del 2009, se incorporó el concepto de *alumno con talento específico*, mismo que no presentó cambios. El término se definió de la siguiente manera:

**Alumno con talento específico:** Son aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes que presentan un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que, a diferencia de las aptitudes sobresalientes, es específico; por lo que requieren de instrumentos de evaluación específicos de cada área, así como una atención diferenciada para potencializar dicho talento. (SEP, DOF, 2013a, p.18).

Las definiciones que la SEP ha empleado para designar a este tipo de alumnado dan cuenta de la preocupación por atender el gran reto, ante un alumnado que como expresa Sipán (1999):

[...] además de tener una inteligencia superior, manifiestan capacidad para aprender más rápido, manejan y conexionan mayor cantidad de información, comprenden y se expresan mejor, son lectores incansables, combinan ideas y conceptos abstractos, son más creativos y planean con precisión la resolución de problemas, manifiestan mayor curiosidad, siendo observadores críticos y autocríticos. (pp. 15-16)

En los lineamientos generales para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2008), se incluyeron en el glosario las siguientes definiciones:

**Precoz:** Se refiere al desarrollo cognitivo, social, psicomotriz, o de comunicación del niño, a una edad más temprana de la usual; por ejemplo, el niño camina antes de

cumplir el primer año de edad, inicia la lectura a los cuatro años, etc. No todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades en altos niveles y, no todos los niños con aptitudes sobresalientes han sido precoces.

**Prodigio:** Hace referencia a las personas que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición; su principal característica es que desarrollan productos que llaman notablemente la atención en un campo específico: memoria, lenguaje, artes, etc.

**Superdotado:** Fue el primer término utilizado en castellano para referirse a las personas con aptitudes sobresalientes. La Real Academia de la Lengua Española define el término como: *la persona que posee cualidades que exceden de lo normal, especialmente se usa refiriéndose a las condiciones intelectuales*. Actualmente, en México se utiliza sobre todo el término *aptitudes sobresalientes*; en España *altas capacidades*; y en otros países: *dotado, bien dotado*, entre otros.

**Talento:** El talento implica necesariamente la presencia de habilidades naturales por encima de la media. Es decir, una persona no podría ser talentosa si antes no presenta una capacidad o aptitud sobresaliente, pero lo contrario sí puede ocurrir. Existen tantos tipos de talento como expresiones reconocidas por la sociedad, sin embargo, los más conocidos son los talentos: lingüístico, matemático, científico, artístico (música, artes visuales, danza y teatro), artesanal y deportivo.

Fue notorio que estos conceptos ya no se incluyeron en las Reglas de Operación publicadas posteriormente, ya que podían confundir más que precisar la población objetivo del programa, que es uno de los propósitos de las Reglas de Operación.

## Los procesos de organización e intervención definidos en las RO: Integración Educativa y Educación Inclusiva

En las RO, otros conceptos que han sido motivo de precisiones son los de Integración e Inclusión educativas. Ambos son nodales, ya que orientan la organización e intervención en las instituciones. Al respecto se han conceptualizado:

**Integración educativa.** Es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas de edu-

cación regular, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. (SEF, DOF, 2008, p. 8)

**Integración educativa:** Se refiere a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes; implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto. (SEF, DOF, 2013a, p.19)

El concepto de integración educativa que se expresó en las Reglas de Operación 08, como puede verse, se definió con mayor precisión a partir de las Reglas de Operación del 2009. En el 2008 solo se aludía al hecho de que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales (nee), estuvieran en aulas regulares y recibieran apoyo; en tanto que, a partir del 2009, ya se precisa que el alumno que presenta nee, puede tener o no discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, es decir ya se menciona explícitamente que un alumno con nee puede o no presentar una condición de discapacidad o de aptitud sobresaliente. Además, es sustantivo el papel que se otorga a la comunidad educativa en su conjunto, al enriquecimiento de las prácticas escolares y el reconocimiento de favorecer en la comunidad valores como la solidaridad y el respeto. Con ello se implica a todos los actores educativos y no solo a los docentes de Educación Especial. Es importante mencionar que el concepto de integración educativa dejó de incluirse en las Reglas de Operación, a partir del 2013.

El término Educación inclusiva se incorporó a partir de las Reglas de Operación 09 y se continuó expresando de la misma forma, sin modificaciones. La definición fue la siguiente:

**Educación Inclusiva:** Se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que todos los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del Sistema Educativo como escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

La inclusión está ligada a eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades

educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA, jóvenes embarazadas, niños en condición de calle, niños que padecen enfermedades crónicas, entre otros. (SEP, 2013a, p. 19)

Como puede observarse el término que se empleó destaca cuatro aspectos importantes: a) se refiere a procesos, b) a la relevancia de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, c) alude a distintos grupos de población que están en situación de vulnerabilidad, aunque no menciona explícitamente al alumnado con AS y d) visibiliza la relevancia de la participación de todos los componentes estructurales y organizativos de Sistema Educativo y de las políticas a nivel local y nacional.

Estos cuatro aspectos sin duda son la expresión de una visión que no se limita a la situación individual, se aproxima mucho al concepto de inclusión posicionado por la UNESCO, que, en la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en 2008, *La Educación Inclusiva, el Camino Hacia el Futuro*, expresa que:

puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2008, p. 8)

### **Instancias para la atención al alumnado con AS, estipuladas en las RO**

En relación con las instancias en las que podía recibir atención el alumnado con AS, en las Reglas de Operación, se expresó que eran los Servicios de Apoyo y los Servicios de Orientación, mismos que se conceptualizaban como:

- a.** Servicios de apoyo. Son los servicios encargados de apoyar el proceso de integración educativa de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación inicial y básica

regular de las diferentes modalidades educativas [...]. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); los Centros de Atención Múltiple (CAM), a través de equipos itinerantes. (SEP, DOF, 2008, p. 5)

- b.** Servicios de orientación. Son los servicios que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas. Los principales servicios de orientación son el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Orientación al Público (UOP). (*idem*)

Como puede observarse en la definición de los servicios de apoyo, al referir cuáles eran los servicios de apoyo se mencionaba los CAM, a través de equipos itinerantes. Sin embargo, posteriormente se omitieron y únicamente los refirieron como servicios escolarizados. Esta organización de los servicios y de sus funciones, se ha mantenido vigente, aunque en algunas entidades, como es el caso de la Ciudad de México, se les ha denominado de forma diferente.

Un concepto que hasta el 2013, se incorporó en las Reglas de Operación publicadas en diciembre de 2013, por primera vez fue término Política local de inclusión y equidad educativa. Específicamente se definió de la siguiente manera: “política local de inclusión y equidad educativa: respuesta de las entidades federativas que se traduce en acciones que permiten ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios en todas las regiones y sectores de la población” (SEP, DOF, 2013a, p. 5).

Su incorporación fue relevante y particularmente como se verá más adelante, fue el preámbulo para los cambios que se dieron en relación con la definición de la política educativa que se implementaría a partir del 2014.

## Ministración de recursos financieros 2008-2013

### *Criterios de gasto, asesoría y seguimiento a su ejercicio*

Los recursos financieros que se ministran para la operación de un Programa son fundamentales. Los recursos que reciben las entidades federativas a través del PFEIE, están destinados a apoyar las acciones que se realicen en torno a la Educación Especial, la integración educativa de las alumnas y los alumnos, y el fortalecimiento de la educación inclusiva en los sistemas educativos estatales. En este sentido, estos recursos son utilizados de manera concurrente con los recursos que los gobiernos estatales administran.

De acuerdo con las RO, del PFEIE, las autoridades educativas estatales pueden utilizar los recursos en a) Actividades académicas, b) Acciones de profesionalización docente y c) Apoyos específicos para las escuelas públicas de educación inicial, básica y los servicios de Educación Especial.

Entre las actividades académicas que las entidades podían llevar a cabo se precisaba que debían estar orientadas a mejorar las prácticas escolares a proporcionar estrategias para identificar las Nee del alumnado y atender sus necesidades educativas. Se expresaba que debían favorecer la participación de las familias y favorecer acciones de vinculación con instituciones especializadas. Se señalaba también que era importante crear oportunidades artísticas, deportivas, científicas y culturales.

Respecto a la profesionalización se especificaba que esta debía considerar la formación continua y superación profesional de todos los involucrados con la atención del alumnado con nee, discapacidad o aptitudes sobresalientes, es decir, el personal docente, directivo, asesores técnicos y autoridades educativas. Para ello podrían organizar entre otros, talleres, cursos, seminarios, encuentros académicos o conferencias.

En relación con los apoyos específicos, se refería que podrían orientarse a la adquisición de mobiliario adaptado, la realización de adecuaciones de accesibilidad arquitectónica para favorecer el desplazamiento seguro y autónomo y la adquisición de materiales didácticos, bibliográficos, audiovisuales y recursos tecnológicos.

En el caso del PFEIE cada año las autoridades educativas de las entidades enfrentan diversas situaciones que dificultan la operación y el ejercicio de los recursos.

Una situación era la incertidumbre respecto a la factibilidad y monto a recibir ya que los recursos del PFEIE, pertenecen al rubro de recursos no regularizables. Es decir, cada año se revisa la factibilidad de que se ministren y el monto. Eso, sin duda, es un factor que ha causado incertidumbre ya que las autoridades educativas de las entidades no tienen la certeza de que recibirán el recurso y el monto al que ascenderá.

Otra situación que hace complejo el ejercicio de los recursos es la falta de correspondencia entre el ciclo escolar y el año fiscal, esto debido a que los recursos se anuncian generalmente en diciembre, es decir, al finalizar el año civil, a fin de que se operen en el siguiente año, mientras que el ciclo escolar inicia en agosto. Esta situación repercute en la planeación institucional, ya que, por una parte, se tienen que programar las actividades en el primer trimestre del año civil cuando el ciclo escolar ya está a la mitad y ejercerse el siguiente ciclo escolar, cuando aún no se tiene claridad respecto a la población a la que se brindará atención educativa.

A este escenario se suma lo tardío de los procesos, ya que, en el mejor de los casos, en los cinco primeros meses del año fiscal la entidad cubre los requisitos solicitados, y en los siguientes se le ministra el recurso, por ello la entidad principia a ejercerlos casi al concluir el ciclo escolar y al inicio del siguiente ciclo. En consecuencia, la matrícula de alumnado es diferente, así como los requerimientos específicos.

La radicación de recursos se realiza durante el segundo semestre (mayo-junio), se deben ejercer entre el fin del ciclo escolar (junio-julio) y principios del siguiente (agosto-noviembre) y rendir cuentas antes de concluir el año civil (noviembre).

Para que una entidad fuera elegible, tenía que expresar por escrito a la Subsecretaría de Educación Básica y específicamente a la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGC), dentro de los primeros 30 días hábiles, su interés y compromiso de participar en el PFEIE. En los siguientes meses (60 días hábiles), enviar la planeación estratégica y el plan anual de trabajo, mismo que debía considerar aspectos como: diagnóstico de la situación actual, recursos humanos y materiales con los que cuenta, Líneas de acción, estrategias, metas y acciones. Estrategia de seguimiento y evaluación de las acciones, desglose del presupuesto, calendarización de actividades. Asimismo, los recursos que la entidad federativa destina específicamente para el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de Educación Especial. Era fundamental

también incluir la propuesta de intervención para alumnado con aptitudes sobresalientes, que incluyera la evidencia de su implementación y de los avances.

Este último aspecto resultaba complejo cumplir por parte de algunas entidades que no estaban brindando atención al alumnado con AS. (SEP, DOF, 2008, p.22)

Como puede apreciarse eran muy específicos y rigurosos los requisitos que las entidades debían cumplir e incluyen aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Asimismo, se hace mucho énfasis en los tiempos y formas en que debían remitirlos a la SEB. Sin duda estos aspectos se consideraban fundamentales para llevar a cabo la verificación de su cumplimiento y su adecuada aplicación.

Para verificar el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación del PFEIE, la Secretaría de la Función Pública, promovía la participación de la Contraloría Social y se describían los procedimientos, las acciones, la designación de responsabilidades, los períodos de aplicación y los componentes para verificar dicho cumplimiento.

Asimismo, para promover y consolidar la participación social organizada y corresponsable, se previeron acciones como la difusión del Programa, la capacitación y asesoría continua a los integrantes de los Comités de Contraloría Social, en los cuales se integraban padres de familia. Con el fin de realizar el seguimiento, la Secretaría de la Función Pública lo realizaría mediante el sistema informático que administra, apoyándose en el correo electrónico, vía telefónica, visitas a las entidades y reuniones nacionales con los representantes de Educación Especial de cada entidad.

Para llevar a cabo la asesoría y el seguimiento, las 32 Entidades se distribuyeron entre las asesoras del Programa, como puede verse en la tabla 4.

*Tabla 4*  
Distribución de responsables de la asesoría y seguimiento al PFEIE

Asesor	Entidad	Periodicidad
Asesor 1	Morelos, Yucatán, Quintana Roo y Campeche	• El envío de correos electrónicos depende de las necesidades y requerimientos de las entidades, pero aproximadamente se realiza uno cada quince días a cada entidad.
Asesor 2	Guerrero, Hidalgo, Nuevo León y Tamaulipas	

Asesor 3	Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llamadas telefónicas por lo menos una al mes dependiendo de las entidades.</li> <li>• Visitar a las entidades tiene diversos fines, uno de ellos es dar seguimiento a las acciones de contraloría social y éstas se efectúan una vez al año a 16 entidades diferentes y se hacen en función de la disposición presupuestal.</li> </ul>
Asesor 4	Aguascalientes, San Luis Potosí, Tlaxcala y Puebla	
Asesor 5	Jalisco, Colima, Michoacán y Distrito Federal	
Asesor 6	Chihuahua, Coahuila, Zacatecas y Durango	
Asesor 7	Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Chiapas	
Asesor 8	Guanajuato, Querétaro, Estado de México y Nayarit	

Tomado de: SEP, DOF, 2008, p. 60.

De acuerdo con los registros de la DGDC, esta organización y acción de asesoría, se modificó año con año, debido fundamentalmente a los cambios que se presentaban en el equipo de asesoras de la SEB, derivados de la variación en la contratación de personal adscrito al PFEIE.

## Recursos financieros 2008.

### Prioridad económica para la atención del alumnado con AS de 15 entidades

La presente investigación se enfoca básicamente al análisis del periodo 2009-2019, sin embargo, al revisar la información se consideró importante incluir el referente correspondiente a la ministración de recursos económicos a partir de 2008, ya que se identificó que en ese año el PFEIE ministró una cantidad significativa de recursos adicionales a quince entidades en particular para la atención a las alumnas y los alumnos con AS, pero que se ejercieron realmente hasta el 2009 y como se verá más adelante, detonaron una serie de acciones específicamente en esas entidades.

En el Acuerdo número 422, por el que se emiten las Reglas de Operación del PFEIE, publicado el 30 de diciembre de 2007, se expresó que los subsidios federales destinados al ejercicio 2008, ascendían a \$23 400 000.00 (veintitrés millones cuatrocientos mil pesos 00/100 M.N.) de ellos \$16 850 603.00 (dieciséis millones ochocientos cincuenta mil, seiscientos tres pesos 00/100 M.N.), serían transferidos a las entidades federativas y \$6 549 397.00 (seis millones

quinientos cuarenta y nueve mil trescientos noventa y siete pesos 00/100 M.N.) se destinarían a gastos de operación, evaluación, difusión, asesoría y realización de estudios. (SEP, DOF, 2008, p.7)

Este recurso se incrementó significativamente ya que como se expresó en el Informe ejecutivo 2007-2009 del PFEIE, para impulsar la atención de las alumnas y los alumnos con AS, en 2008 la Subsecretaría de Educación Básica asignó un recurso adicional de \$85 500 000.00 (Ochenta y cinco millones quinientos mil pesos 00/100 M.N.), a las 15 entidades federativas siguientes: Aguascalientes, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Yucatán. Estas entidades reportaban la atención educativa a 7049 alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en áreas científicas, artísticas y deportivas, a través del enriquecimiento escolar y extraescolar. Cabe señalar que para fortalecer escuelas de Educación Básica con énfasis en la atención a la discapacidad se asignaron \$85 500 000.00, es decir, 35 500.00 menos que lo asignado para la atención del alumnado con AS. (SEP, 2009)

La asignación del recurso a transferir a cada entidad federativa, partió del reconocimiento de las acciones desarrolladas en las escuelas de Educación Básica y en los servicios de Educación Especial de las entidades federativas en torno a la implementación de la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. De ahí que la distribución fue en correspondencia con el nivel de avance más significativo.

Se expresó que las entidades federativas que mostraron un mayor nivel de avance, respecto al resto de las entidades, fueron aquellas que habían fortalecido el proceso de atención educativa del alumnado con aptitudes sobresalientes y han posicionado el tema como una prioridad en el proyecto estatal. Asimismo, habían establecido vínculos de trabajo formalizados en convenios de colaboración con instituciones promotoras del desarrollo de las ciencias, las artes y el deporte, tales como: Escuelas de Educación Media y Superior y Centros de Ciencias e Investigación, Institutos de Cultura, Organizaciones de la Sociedad Civil, entre otros; a su vez, habían impulsado el desarrollo de proyectos de investigación e innovación en el tema.

Aunado a lo anterior, se identificó que estas entidades habían demostrado una importante ampliación de la cobertura a otros niveles y modalidades educativas; adicionalmente a los planteamientos de la propuesta nacional, habían diseñado estrategias de intervención innovadoras y dotado de materiales educativos a las escuelas y a los servicios de Educación Especial.

Cabe destacar que, en las entidades con un mayor nivel de avance en la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, en el ejercicio de los recursos transferidos, se aprecia un mayor énfasis en la formalización y desarrollo de Convenios de colaboración con instituciones que ofrecen proyectos de enriquecimiento extraescolar a las y los alumnos identificados con aptitudes y/o talentos en las áreas intelectual, creativa, socio afectiva, artística y psicomotriz.

En la tabla 5, pueden observarse los montos que se asignaron a cada entidad en atención a las RO, así como los recursos adicionales que recibieron quince entidades.

Tabla 5  
Recursos económicos del PFEIE, 2008

	Reglas de operación	Proyecto Escuelas de Educación Básica con énfases en la atención a la discapacidad	Proyecto Atención Educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos	Total de recursos distribuidos a cada entidad en el año
Aguascalientes	\$436 797.00	\$800 000.00	\$5 700 000.00	\$6 936 797.00
Baja California	\$331 1957.00	\$1 300 000.00		\$1 631 1937.00
Baja California Sur	\$380 648.00	\$1 100 000.00		\$1 480 648.00
Campeche	\$358 153.00	\$900 00.00		\$1 358 153.00
Coahuila	\$358 153.00	\$1 000 000.00	\$5 700 000.00	\$7 456 939.00
Colima	\$293 117.00	\$1 150 000.00	\$5 700 000.00	\$7 143 117.00
Chiapas	\$409 729.00	\$1 900 000.00	\$5 700 000.00	\$8 009 726.00
Chihuahua	\$472 565.00	\$850 000.00	\$5 700 000.00	\$7 022 565.00
Distrito Federal		\$3 050 000.00		\$3 050 000.00
Durango	\$528 403.00	\$1 300 000.00	\$5 700 000.00	\$7 528 403.00
Guanajuato	\$528 807.00	\$1 100 000.00	\$5 700 000.00	\$7 398 807.00
Guerrero	\$497 096.00	\$1 150 000.00		\$1 647 096.00
Hidalgo	\$398 056.00	\$1 700 000.00	\$5 700 000.00	\$7 798 056.00
Jalisco	\$925 897.00	\$1 350 000.00	\$5 700 000.00	\$7 975 897.00
México	\$1 453 254.00	\$3 000 000.00		\$4 452 254.00

Michoacán	\$292 965.00	\$1 400 000.00		\$1 692 965.00
Morelos	\$296 185.00	\$1 200 000.00	\$5 700 000.00	\$7 196 185.00
Nayarit	\$418 575.00	\$1 150 000.00	\$5 700 000.00	\$7 268 575.00
Nuevo León	\$1 150 503.00	\$2 600 000.00	\$5 700 000.00	\$9 450 503.00
Oaxaca	\$397 378.00	\$3 150 000.00		\$3 547 378.00
Puebla	\$468 581.00	\$3 700 000.00		\$4 168 581.00
Querétaro	\$384 792.00	\$1 200 000.00		\$4 168 581.00
Quintana Roo	\$409 215.00	\$1 050 000.00		\$1 459 215.00
San Luis Potosí	\$239 396.00	\$1 050 000.00		\$1 379 396.00
Sinaloa	\$793 576.00	\$1 250 000.00	\$5 700 000.00	\$7 743 576.00
Sonora	\$487 022.00	\$1 250 000.00	\$5 700 000.00	\$7 437 022.00
Tabasco	\$622 935.00	\$1 850 000.00		\$2 472 935.00
Tamaulipas	\$670 202.00	\$1 400 000.00		\$2 070 202.00
Tlaxcala	\$474 881.00	\$1 100 000.00		\$1 574 881.00
Veracruz	\$799 694.00	\$2 400 000.00		\$3 199 694.00
Yucatán	\$446 410.00	\$1 350 000.00	\$5 700 000.00	\$7 496 410.00
Zacatecas	\$466 878.00	\$1 250 000.00		\$1 716 878.00
	<b>\$16 850 603.00</b>	<b>\$50 000 000.00</b>	<b>\$85 500 000.00</b>	<b>\$152 350 603.00</b>

Información consultada en: SEP, 2008b. [Diapositiva de PowerPoint]

El recurso debía orientarse a los gastos que se expresan en la tabla 6.

Tabla 6

Cuadro de distribución de importes del Proyecto 5. Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos

Entidad	Operación del proyecto 20%	Actividades académicas 15%	Apoyos específicos para escuelas y servicios de EE 15%	Convenios de colaboración extra-curricular 50%	Total asignado
Aguascalientes	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Coahuila	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Colima	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Chiapas	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00

Chihuahua	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Durango	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Guanajuato	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Hidalgo	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Jalisco	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Morelos	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Nayarit	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Nuevo León	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Sinaloa	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Sonora	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
Yucatán	1 140 000.00	855 000.00	855 000.00	2 850 000.00	5 700 000.00
	17 100 000.00	12 825 000.00	12 825 000.00	42 750 000.00	85 500 000.00

Información consultada en: SEP, 2008a. Documento de Archivo.

Además de lo estipulado en las RO, en el Anexo Técnico del PFEIE, *Proyecto Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos*, se incluyó un apartado en que se especificaron las consideraciones específicas para ejercer el recurso, expresando los rubros y el porcentaje que se debía destinar, quedando de la siguiente manera:

**Operación del proyecto:** 20% del total de los recursos financieros asignados a la entidad. Acciones de acompañamiento y asesoría a las escuelas; pasajes y viáticos para responsables y asesores técnicos de Educación Básica y especial, para asistir a reuniones regionales o nacionales convocadas por el proyecto.

**Actividades académicas:** 15% del total de los recursos financieros asignados a la entidad. Acciones de sensibilización, información, actualización y capacitación.

**Apoyos específicos para escuelas y Servicios de Educación Especial:** 15% del total de los recursos financieros asignados a la entidad.

**Convenios de colaboración/Apoyo extraescolar:** 50% del total de los recursos financieros asignados a la entidad.

Las entidades en sus informes finales informaron que debido a que los recursos financieros llegaron en septiembre-octubre de 2008, las acciones se centraron en información, sensibilización y capacitación docente; y en consecuencia no se reportó impacto en la cobertura. Indicaron que hasta el ciclo escolar 2009-2010, se podría hacer una evaluación diagnóstica para conocer las necesidades de cada escuela y llevar a cabo los procesos de licitación, compra y distribución. Las entidades solicitaron una prórroga de 3 a 6 meses de 2009, para el ejercicio de los 5.7 millones de pesos.

### Recursos financieros 2009.

#### Prioridad económica para la Atención del Alumnado con AS de 16 entidades

En 2009, el monto del recurso transferido, fue muy significativo, ya que además del recurso que se estipuló en las RO para el PFEIE, de 16 850 603.00 (dieciséis millones ochocientos cincuenta mil seiscientos tres pesos 00/100 MN.), se dio un recurso adicional para la atención de alumnos con AS y/o TE de \$53 000 000.00 (cincuenta y tres millones de pesos).

El recurso ministrado en total fue el siguiente.

Reglas de Operación para el ejercicio 2009	\$16 850 603.00
Recurso adicional (Atención educativa AS y/o TE)	\$53 000 000.00
Total, Subsidio a las entidades:	\$69 850 603.00

El recurso adicional se ministró a las siguientes 16 entidades federativas: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán; 14 de ellas fueron las mismas entidades que lo recibieron en 2008, con excepción de Sonora, debido a que tuvo problemas para ejercer el recurso; asimismo, se incorporaron Baja California y Veracruz.

Como puede observarse en la siguiente tabla, la suma de recursos recibidos por cada entidad al considerar el monto ministrado por RO, y el monto adicional, evidencia una diferencia importante entre lo recibido por las 16 entidades focalizadas y las que no fueron focalizadas.

Las cinco entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Jalisco \$8 007 811.00 (ocho millones siete mil ochocientos once pesos 00/100 MN.),

Veracruz \$7761480.00 (siete millones setecientos sesenta y un mil cuatrocientos ochenta pesos 00/100 MN.), Chiapas \$5730328.00 (cinco millones setecientos treinta mil trescientos veintiocho pesos 00/100 MN.), Guanajuato \$5461910.00 (cinco millones cuatrocientos sesenta y un mil novecientos diez pesos 00/100 MN.), Nuevo León \$4477233.00 (cuatro millones cuatrocientos setenta y siete mil doscientos treinta y tres pesos 00/100 MN.). En la tabla 7, se aprecia una diferencia enorme, entre las 16 entidades que recibieron recurso adicional para la atención del alumnado con AS y las que no lo recibieron.

Tabla 7  
Recursos económicos del PFEIE, 2009

Entidad	Reglas de operación	Proyecto Atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos	Total de recursos distribuidos a cada entidad en el año
Aguascalientes	\$428585.00	\$2262964.00	\$2691549.00
Baja California	\$331104.00	\$2502460.00	\$2833564.00
Baja California Sur	\$376577.00		\$376577.00
Campeche	\$348644.00		\$348644.00
Coahuila	\$815225.00	\$2186034.00	\$3001259.00
Colima	\$294270.00	\$473081.00	\$767351.00
Chiapas	\$405161.00	\$5325467.00	\$5730628.00
Chihuahua	\$489404.00	\$2917644.00	\$3407048.00
Distrito Federal	\$200000.00		\$200000.00
Durango	\$505836.00	\$2755195.00	\$3261031.00
Guanajuato	\$586365.00	\$4875545.00	\$5461910.00
Guerrero	\$498821.00		\$498821.00
Hidalgo	\$391205.00	\$3596363.00	\$3987568.00
Jalisco	\$938332.00	\$7069479.00	\$8007811.00
México	\$1367400.00		\$1367400.00
Michocán	\$295554.00		\$295554.00
Morelos	\$294714.00	\$2672804.00	\$2967518.00
Nayarit	\$412416.00	\$2133143.00	\$2545559.00
Nuevo León	\$1146520.00	\$3330713.00	\$4477233.00

Oaxaca	\$409 027.00		\$409 027.00
Puebla	\$485 569.00		\$485 569.00
Querétaro	\$387 620.00		\$485 569.00
Quintana Roo	\$400 109.00		\$400 109.00
San Luis Potosí	\$324 905.00		\$324 905.00
Sinaloa	\$791 460.00	\$2 364 177.00	\$3 155 637.00
Sonora	\$497 119.00		\$497 119.00
Tabasco	\$615 570.00		\$615 570.00
Tamaulipas	\$669 858.00		\$669 858.00
Tlaxcala	\$475 036.00		\$475 036.00
Veracruz	\$771 158.00	\$6 990 322.00	\$7 761 480.00
Yucatán	\$434 860.00	\$1 544 609.00	\$1 979 469.00
Zacatecas	\$462 177.00		\$462 177.00
	\$16 850 601.00	\$53 000 000.00	\$69 850 601.00

Información consultada en: ( SEP, 2009c) [PowerPoint]

Es importante señalar que para las entidades que recibieron el recurso adicional, se fijó una meta específica de alumnado con AS que debían atender en la entidad. Específicamente en la tabla 8, se puede apreciar la meta fijada para cada una.

Tabla 8

Cuadro de distribución de los recursos adicionales (Ministración 2009).  
Atención educativa a niños, jóvenes con AS y/o TE

Entidades	Meta de alumnos a atender 2009	Recursos adicionales 2009	Recursos adicionales que reciben seis entidades por compromiso con la meta 2008	Total que recibirá cada entidad federativa
Aguascalientes	9098	\$1012964	\$1250000	\$2262964
Baja California	22476	\$2502460		\$2502460
Coahuila	19634	\$2186034		\$2186034
Colima	4249	\$473080		\$473080
Chiapas	47831	\$5325467		\$5325467
Chihuahua	26205	\$2917644		\$2917644
Durango	13519	\$1505195	\$1250000	\$2755195
Guanajuato	43790	\$4875545		\$4875545

Hidalgo	21074	\$2 346 363	\$1 250 000	\$3 596 363
Jalisco	52268	\$5 819 479	\$1 250 000	\$7 069 479
Morelos	12779	\$1 422 804	\$1 250 000	\$2 672 804
Nayarit	7932	\$883 143	\$1 250 000	\$2 133 143
Nuevo León	29915	\$3 330 713		\$3 330 713
Sinaloa	21234	\$2 364 177		\$2 364 177
Veracruz	62784	\$6 990 322		\$6 990 322
Yucatán	13873	\$1 544 609		\$1 544 609
	<b>408 661</b>	<b>\$45 500 000</b>	<b>\$7 500 000</b>	<b>\$53 000 000</b>

Información consultada en: (SEP, 2009b). Documento de Archivo.

De acuerdo con los informes de las entidades que participaban en el Programa, se identificó que se establecieron 45 convenios y/o acuerdos; mediante los cuales se benefició a 14361 alumnas y alumnos; 3260 docentes; y 4742 madres y padres de familia. Esta vinculación intra e interinstitucional entre los distintos sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil para apoyar el proceso de atención educativa de estas y estos estudiantes se estableció con instituciones como: Consejos e Institutos Estatales para la Cultura y las Artes, Instituto de Historia Natural, PAUTA Academia Mexicana de la Ciencia, Universidades Estatales, Universidad Pedagógica Nacional, Consejos de Ciencia y Tecnología, IMSS, Consejos Estatales del Deporte, Programa de Lectura, Secretaría de Turismo, Librerías Gandhi, Fondo de Cultura Económica y Centros de Desarrollo Tecnológico, etc.

Se reportó que se brindó atención a 39442 alumnas y alumnos; que fueron atendidos en 4100 escuelas y que se capacitó en el tema de sobresalientes a 35687 maestras y maestros. Según consta en el Informe Ejecutivo de los años 2007, 2008 y 2009, los responsables del PFEIE, reportaron que se incrementó la atención educativa a los niveles educativos preescolar y secundaria, así como a la modalidad de educación indígena. Sin embargo, la cantidad de alumnos atendidos fue menor que la meta prevista. (SEP, 2009a)

### **Recursos financieros 2010. Por primera vez todas las entidades reciben recurso económico para la atención del alumnado con AS**

Los recursos federales destinados al PFEIE, para el ejercicio fiscal 2010 fueron de \$277 058 264.00 (Doscientos setenta y siete millones cincuenta y ocho

mil doscientos sesenta y cuatro pesos 00/100 MN.). Como en los años anteriores, estos recursos se distribuían para cubrir diferentes rubros. Específicamente, \$261 084 923.00 (Doscientos sesenta y un millones ochenta y cuatro mil novecientos veintitrés pesos 00/100 MN.) serían transferidos a las Autoridades Educativas Locales (AEL) y a la Administración Federal Educativa de Distrito Federal (AEEDF). Asimismo, \$15 973 341.00 (Quince millones novecientos setenta y tres mil trescientos cuarenta y un pesos 00/100 MN.) se destinarían para gasto de operación, difusión, asesoría y evaluación.

Al igual que los años anteriores, se expresaron los criterios a considerar para definir su distribución. En este año tres de ellos eran similares a los expresados en 2009, es decir: El número de escuelas públicas de Educación Básica regular que reciben apoyo directo y permanente de algún servicio de Educación Especial; el número de servicios de educación especial que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales y el número de alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por los servicios de educación especial.

Ahora además se agregaron como criterios los siguientes:

- El número de directivos y maestros de educación especial en la entidad.
- El incremento del número de servicios de educación especial y escuelas que reciben apoyo de educación especial, entre el ciclo escolar 2008-2009 y 2009-2010.

Una situación importante fue que en 2010 por primera vez todas las entidades recibieron recurso para la atención de alumnado con AS. Como puede verse en la Tabla 9, las 15 entidades que por primera vez recibieron recurso fueron: Baja California Sur, Campeche, Distrito Federal, Guerrero, México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tlaxcala, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas.

Tabla 9  
Recurso para la atención de alumnos con AS. Recurso adicional

Entidades	2008	2009	2010
Aguascalientes	\$5 700 000	\$2 262 964	\$1 647 238.36
Baja California	*	\$2 502 460	\$1 251 818.10
Baja California Sur	*	*	\$317 320.78
Campeche	*	*	\$788 289.46

Coahuila	\$5 700 000	\$2 186 034	\$2 598 958.90
Colima	\$5 700 000	\$473 080	\$2 355 991.71
Chiapas	\$5 700 000	\$5 325 467	\$1 010 614.13
Chihuahua	\$5 700 000	\$2 917 644	\$3 747 630.90
Distrito Federal	*	*	\$216 840.38
Durango	\$5 700 000	\$2 755 195	\$6 960 256.46
Guanajuato	\$5 700 000	\$4 875 545	\$1 242 301.42
Guerrero	*	*	\$279 730.11
Hidalgo	\$5 700 000	\$3 596 363	\$2 893 582.65
Jalisco	\$5 700 000	\$7 069 479	\$197 075.51
Estado de México	*	*	\$620 762.34
Michoacán	*	*	\$134 675.02
Morelos	\$5 700 000	\$2 672 804	\$7 459 387.45
Nayarit	\$5 700 000	\$2 133 143	\$4 710 271.54
Nuevo León	\$5 700 000	\$3 330 713	\$2 350 933.07
Oaxaca	*	*	\$633 165.59
Puebla	*	*	\$1 408 034.74
Querétaro	*	*	\$255 156.51
Quintana roo	*	*	\$887 078.07
San luis potosí	*	*	\$85 715.42
Sinaloa	\$5 700 000	\$2 634 177	\$3 231 258.32
Sonora	\$5 700 000	*	\$355 254.99
Tabasco	*	*	\$760 067.99
Tamaulipas	*	*	\$93 745.37
Tlaxcala	*	*	\$424 606.73
Veracruz	*	\$6 990 322	\$1 362 497.03
Yucatán	\$5 700 000	\$1 544 609	\$1 278 898.65
Zacatecas	*	*	\$159 481.49
	<b>\$85 500 000</b>	<b>\$53 000 000</b>	<b>\$53 153 969.19</b>

Información consultada en: (SEP, 2010). Documento de Archivo.

Entidades que recibieron recurso para AS por primera vez en 2010.

\* Entidades que no recibieron recurso para AS en el año indicado.

La SEP determinó, como metas e indicadores para el 2010, brindar atención educativa a 200 000 estudiantes con aptitudes sobresalientes y talentos

específicos. Sin embargo, para ese año la DGDC, reportó los siguientes resultados en relación con la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos:

- Se brindó atención a 86 062 estudiantes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos atendidos en escuelas de Educación Básica.
- Recibieron apoyos específicos para mejorar sus condiciones y la atención a las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, 7 019 escuelas.
- Instrumentos de vinculación con instituciones de educación superior, institutos culturales, científicos y deportivos para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en contextos extraescolares: 58.
- Se elaboraron los *Lineamientos para la promoción, acreditación y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan la Educación Básica*, mismos que se implementarán en etapa de prueba a partir del ciclo escolar 2010-2011.

La SEP, a través de la SEB y de la DGDC, ante el anuncio de la reducción de presupuesto para el 2011, expresó que requería mayor presupuesto que el que se había establecido en el anuncio programático PEF 2011, para continuar apoyando al alumnado con discapacidad y al alumnado con AS y TE. Para argumentar ante la Cámara de Diputados, por qué se requerían cien millones de pesos más, con autorización de la Cámara de Diputados, para el 2011 se consideraron las cifras que aparecen en la Tabla 10.

Tabla 10  
Requerimientos presupuestales para el PFEIE, 20011

Alumnos con discapacidad atendidos en 2010	488 670
Meta de alumnos con discapacidad a atender en 2011	488 670
Alumnos con discapacidad que se podrá atender en el 2011 con el presupuesto autorizado	318 121
Alumnos con discapacidad que corren el riesgo de no ser atendidos en 2011	170 549

Alumnos con aptitudes sobresalientes atendidos en 2010	110 478
Alumnos con aptitudes sobresalientes que se podrán atender en el 2011 con el presupuesto autorizado	87 550
Meta de alumnos con aptitudes sobresalientes a atender en 2011	290 000
Alumnos con aptitudes sobresalientes que corren el riesgo de no ser atendidos en 2011	202 449

Información consultada en SEP, 2011. Documento de Archivo.

Un aspecto importante es el costo que implica la atención del alumnado, si se toma como indicador el número de estudiantes atendidos y el presupuesto ministrado, resultaría que el costo de atención por alumna o alumno con discapacidad en el año 2010 ascenderá a \$293.00 y el costo de atención por alumno con AS en el año 2010, habría sido de \$1 065.80. Aunque estas cifras deben tomarse con reservas, ya que debe tenerse presente que de acuerdo con las RO se identifican a las escuelas como beneficiarios primarios y a las alumnas y alumnos como secundarios. En ese sentido, se impacta a un número mayor de alumnado ya que se debía contabilizar a la población total de cada escuela.

## Recursos financieros 2011

### Se ministra el mismo recurso económico para la atención del alumnado con discapacidad y con AS

Como se señaló con anterioridad, los recursos federales destinados al PFEIE, para el ejercicio fiscal 2011, fueron menores que el año anterior. La cantidad destinada fue de \$198 534 775.00 (Ciento noventa y ocho millones, quinientos treinta y cuatro mil setecientos setenta y cinco pesos 00/100 MN.), de los cuales \$190 593 384.00 (Ciento noventa millones, quinientos noventa y tres mil, trescientos ochenta y cuatro pesos 00/100 MN.) serían transferidos a las AEL y a la AFSEDF en atención a los términos expresados en las Reglas de Operación, y de acuerdo con los Convenios de Coordinación y de los Lineamientos Internos de Coordinación. Asimismo, se especificó que \$7 941 391.00 (Siete millones, novecientos cuarenta y un mil, trescientos noventa y un pesos 00/100 MN.) se destinarían para gasto de operación, difusión, asesoría y evaluación del PFEIE. (SEP, DOF, 2010, p.10).

Como puede observarse en la tabla 11, en 2011, se continuó apoyando financieramente de forma significativa al PFEIE y en especial al alumnado con AS, aunque en menor cantidad.

Es importante conocer la diferencia entre los recursos que se han ministrado para la atención del alumnado con discapacidad y del alumnado con as. La distribución que se hizo en el 2011 es muy interesante, ya que como puede verse en la tabla 11, el total ministrado fue el mismo, pero la distribución a las entidades fue diferenciada. Como se señaló con anterioridad, se consideraban los aspectos señalados en las RO, entre los cuales se identificó el cumplimiento de meta.

Tabla 11  
Cuadro de distribución del recurso del PFEIE (Ministración 2011)

Entidades	Discapacidad	Aptitudes sobresalientes	Gastos de operación	Total
Aguascalientes	\$1 003 063.76	\$1 889 452	\$150 000.00	\$3 042 515.76
Baja California	\$3 383 190.32	\$829 519.95	\$150 000.00	\$4 362 710.27
Baja California Sur	\$1 436 405.14	\$1 407 486.29	\$150 000.00	\$2 993 891.43
Campeche	\$1 583 235.13	\$262 618.19	\$150 000.00	\$1 995 853.33
Coahuila	\$4 950 648.06	\$4 158 645.52	\$150 000.00	\$9 259 293.58
Colima	\$680 244.18	\$2 305 793.69	\$150 000.00	\$3 136 037.87
Chiapas	\$916 019.10	\$2 613 672.07	\$150 000.00	\$3 679 691.17
Chihuahua	\$2 920 122.20	\$4 157 182.75	\$150 000.00	\$9 126 157.95
Distrito Federal	\$5 818 155.16	\$0.00	\$150 000.00	\$5 968 155.16
Durango	\$2 631 875.06	\$10 789 450.83	\$150 000.00	\$13 571 325.89
Guanajuato	\$2 492 715.40	\$2 063 376.31	\$150 000.00	\$4 706 091.70
Guerrero	\$2 601 855.09	\$1 213 394.54	\$150 000.00	\$3 965 249.62
Hidalgo	\$2 996 013.68	\$7 525 263.95	\$150 000.00	\$10 671 277.64
Jalisco	\$3 759 346.55	\$739 071.55	\$150 000.00	\$4 649 318.10
Estado de México	\$9 109 551.13	\$1 015 413.49	\$150 000.00	\$10 274 964.61
Michoacán	\$1 770 791.93	\$339 166.08	\$150 000.00	\$2 259 958.02
Morelos	\$1 542 377.07	\$9 928 067.00	\$150 000.00	\$11 620 444.07
Nayarit	\$1 694 479.45	\$7 241 564.14	\$150 000.00	\$9 086 043.59
Nuevo León	\$9 707 057.30	\$2 871 870.04	\$150 000.00	\$12 728 927.34
Oaxaca	\$1 327 178.24	\$446 325.20	\$150 000.00	\$1 923 503.44
Puebla	\$3 784 886.86	\$1 068 730.56	\$150 000.00	\$5 003 617.42
Querétaro	\$1 092 325.79	\$389 221.32	\$150 000.00	\$1 631 547.11

Quintana roo	\$552 960.69	\$1 001 223.36	\$150 000.00	\$1 704 184.05
San Luis Potosí	\$672 128.71	\$244 815.31	\$150 000.00	\$1 066 944.02
Sinaloa	\$2 804 370.23	\$6 520 733.17	\$150 000.00	\$9 475 103.40
Sonora	\$4 052 647.50	\$3 056 891.18	\$150 000.00	\$7 259 538.68
Tabasco	\$3 116 146.85	\$1 417 680.22	\$150 000.00	\$4 683 827.07
Tamaulipas	\$1 575 770.14	\$371 586.77	\$150 000.00	\$2 097 356.01
Tlaxcala	\$2 305 134.24	\$2 063 070.62	\$150 000.00	\$4 518 204.87
Veracruz	\$6 175 253.43	\$7 852 789.94	\$150 000.00	\$14 178 042.58
Yucatán	\$2 104 376.65	\$6 177 148.94	\$150 000.00	\$8 431 525.59
Zacatecas	\$2 336 366.97	\$934 567.79	\$150 000.00	\$3 420 934.76
	<b>\$92 896 692.00</b>	<b>\$92 896 692.00</b>	<b>\$48 000 000.00</b>	<b>\$192 492 237.00</b>

A Chihuahua se le asignaron además \$1 898 853.00 para el Programa denominado *Todos Somos Juárez*. Información consultada en: (SEP, 2011). Documento de Archivo.

## Recursos Financieros 2012.

### Disminución del recurso económico, en el marco del Programa Nacional de Reducción del Gasto Público

Al igual que los años anteriores los recursos federales destinados para el ejercicio fiscal 2012, se ministraron de acuerdo con el presupuesto autorizado para el PFEIE (S033) y se transfirieron a las Autoridades Educativas Estatales (AEL) y a la AFSEDF en los términos estipulados en las Reglas de Operación publicadas en diciembre de 2011, y de acuerdo con los Convenios de Coordinación y de los Lineamientos Internos de Coordinación. Asimismo, se indicó que el 6% se destinaría para gasto de operación, difusión, asesoría y evaluación. Se hizo énfasis en que se debería reducir al menos 4% de este programa en los gastos indirectos respecto a lo ejercido en el año anterior; conforme a lo señalado en el numeral 31 del Programa Nacional de Reducción de Gasto Público.

En este contexto, los recursos federales destinados al PFEIE, para el ejercicio fiscal 2012 fueron de \$191 698 435.69 (Ciento noventa y un millones seiscientos noventa y ocho mil cuatrocientos treinta y cinco pesos, con sesenta y nueve centavos MN). Para gastos de operación se destinaron \$4 800 000.00 (cuatro millones ochocientos mil pesos 00/100 MN).

Como puede observarse en la tabla 12, en 2012, el recurso económico fue menor que el año anterior ya que el Programa Nacional de Reducción de

Gasto Público, impulsado durante ese año fiscal, así lo señalaba en su numeral 31. Como se mencionó, con antelación, específicamente para la atención del alumnado con AS en 2011 se ministraron \$92 896 692.00 (noventa y dos millones ochocientos noventa y seis mil seiscientos noventa y dos pesos), y para el año 2012, solamente \$74 759 374.27 (setenta y cuatro millones setecientos cincuenta y nueve mil trescientos setenta y cuatro pesos con veintisiete centavos), es decir, se hizo una reducción de \$18 137 317.80 (dieciocho millones ciento treinta y siete mil trescientos diecisiete pesos con ochenta centavos).

Tabla 12  
Cuadro de distribución del recurso del PFEIE. ministración 2012

Entidades	Discapacidad	Aptitudes sobresalientes	Gastos de operación	Total
Agascalientes	\$1728217.34	\$1810427.33	\$150000.00	\$3688689.67
Baja california	\$2328124.99	\$215755.77	\$150000.00	\$2693880.76
Baja california sur	\$1679513.47	\$5950982.39	\$150000.00	\$7780495.86
Campeche	\$809275.81	\$3058799.74	\$150000.00	\$4018075.56
Coahuila	\$4655816.89	\$4492395.70	\$150000.00	\$9298212.58
Colima	\$3628690.18	\$2870709.67	\$150000.00	\$6649399.85
Chiapas	\$1765715.44	\$1868625.25	\$150000.00	\$3784340.69
Chihuahua	\$4153533.20	\$3625854.86	\$150000.00	\$7929388.07
Distrito Federal	\$8615118.28	\$813298.12	\$150000.00	\$9578416.39
Durango	\$4129661.18	\$7297220.71	\$150000.00	\$11576881.89
Guanajuato	\$2828461.42	\$732389.70	\$150000.00	\$3710851.12
Guerrero	\$4068326.90	\$579843.63	\$150000.00	\$4798170.54
Hidalgo	\$3897321.60	\$4874182.28	\$150000.00	\$8921503.87
Jalisco	\$4177028.83	\$94393.15	\$150000.00	\$4421421.98
Estado de México	\$8200174.80	\$2222746.14	\$150000.00	\$10572920.94
Michoacán	\$1669679.03	\$53938.94	\$150000.00	\$1873817.07
Morelos	\$1777872.71	\$7193556.80	\$150000.00	\$9121429.52
Nayarit	\$2790254.61	\$6605981.43	\$150000.00	\$9546236.04
Nuevo León	\$5845650.60	\$1635170.77	\$150000.00	\$7630821.37
Oaxaca	\$2513111.76	\$1437113.71	\$150000.00	\$4100225.47
Puebla	\$5976232.33	\$364087.86	\$150000.00	\$6490320.19

Querétaro	\$949 970.44	\$1 419 415.00	\$150 000.00	\$2 519 385.43
Quintana Roo	\$3 333 336.83	\$975 114.94	\$150 000.00	\$4 458 451.78
San Luis Potosí	\$808 445.47	\$13 484.74	\$150 000.00	\$971 930.20
Sinaloa	\$3 640 832.31	\$1 456 351.45	\$150 000.00	\$5 247 183.76
Sonora	\$3 062 299.94	\$1 706 808.42	\$150 000.00	\$4 919 108.36
Tabasco	\$4 535 419.01	\$1 774 232.10	\$150 000.00	\$6 459 651.11
Tamaulipas	\$2 715 073.98	\$584 057.61	\$150 000.00	\$3 449 131.59
Tlaxcala	\$3 959 516.35	\$229 240.51	\$150 000.00	\$4 338 756.86
Veracruz	\$7 163 445.93	\$5 234 752.38	\$150 000.00	\$12 548 198.31
Yucatán	\$2 786 112.95	\$2 741 615.31	\$150 000.00	\$5 677 728.26
Zacatecas	\$1 946 626.84	\$826 782.85	\$150 000.00	\$2 923 409.70
<b>Total</b>	<b>\$112 139 061.42</b>	<b>\$74 759 374.27</b>	<b>\$4 800 000.00</b>	<b>\$191 698 435.69</b>

Información consultada en: (SEP, 2011). Planeación 2012. Documento de Archivo.

### Recursos Financieros 2013

#### Inicia el sexenio 2013-2018. Disminución significativa del recurso económico. Se publican las RO hasta febrero de 2013

El 1° de diciembre de 2012 inició un nuevo sexenio y con ello el retraso en la ejecución de algunos procesos que ya se venían realizando. Uno de ellos fue la publicación de las Reglas de Operación para ejercicio de los recursos federales destinados para el ejercicio fiscal 2013. Específicamente, las Reglas de Operación correspondientes al PFEIE S033, no se publicaron en diciembre del 2012, sino hasta el 28 de febrero de 2013, por lo que las entidades tuvieron que afrontar un retraso en la ministración y el ejercicio de los recursos.

Las Reglas de Operación no tuvieron cambios significativos, los recursos continuarían radicándose de acuerdo con el presupuesto autorizado para el PFEIE S033, serían transferidos a las AEL y a la AFSEDF en términos de la Reglas de Operación, y de acuerdo con los Convenios de Coordinación y los Lineamientos Internos de Coordinación. Asimismo, se destinaría el 7% para gasto de operación, difusión, asesoría y evaluación.

El recurso que se ministró fue de menos de la mitad del que se había ministrado en los dos años anteriores, ya que únicamente se radicaron \$43 710 000.00 (Cuarenta y tres millones setecientos diez mil pesos 00/MN).

No obstante, la disminución en los recursos la SEP reportó que en el ciclo escolar 2012-2013, se brindó atención a 53 672 estudiantes y en el ciclo escolar 13-14, se atendió a 51 219. (SEP, 2014)

La Coordinación Nacional del PFEIE continuó distribuyendo los recursos asignados en el PEF entre las entidades federativas en consideración del número de servicios de educación especial que brindan apoyo directo y permanente a escuelas y/o a alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, y el incremento del número de servicios de educación especial y escuelas que recibieron apoyo de educación especial, en los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013.

En la tabla 13 puede observarse la distribución que se hizo de los recursos. En ella se identifica a Veracruz, Estado de México, Nuevo León, Puebla, Ciudad de México, Jalisco y Coahuila, como las entidades que recibieron mayor recurso. Es notorio que, en el caso de Veracruz, Nuevo León y Coahuila, son entidades que han recibido mayores recursos cada ejercicio fiscal.

Tabla 13  
Distribución del recurso del PFEIE. Ministración 2013

Entidades	Recurso Ministrado
Aguascalientes	\$865 064.00
Baja California	\$1 457 727.00
Baja California Sur	\$724 959.00
Campeche	\$727 471.00
Coahuila	\$2 042 198.00
Colima	\$740 481.00
Chiapas	\$681 384.00
Chihuahua	\$1 476 364.00
Ciudad de México	\$2 375 912.00
Durango	\$1 285 673.00
Guanajuato	\$967 658.00
Guerrero	\$1 472 787.00
Hidalgo	\$1 190 996.00
Jalisco	\$2 145 579.00

Estado de México	\$3 098 635.00
Michoacán	\$799 397.00
Morelos	\$792 575.00
Nayarit	\$799 895.00
Nuevo León	\$2 681 253.00
Oaxaca	\$783 368.00
Puebla	\$2 410 294.00
Querétaro	\$786 722.00
Quintana Roo	\$594 674.00
San Luis Potosí	\$464 429.00
Sinaloa	\$1 601 796.00
Sonora	\$1 775 946.00
Tabasco	\$1 479 641.00
Tamaulipas	\$1 344 856.00
Tlaxcala	\$999 404.00
Veracruz	\$3 062 078.00
Yucatán	\$756 534.00
Zacatecas	\$1 324 250.00
	<b>\$43 710 000.00</b>

Información consultada en: (SEP, 2013). Documento de archivo.

### Definición de un Nuevo Modelo de Atención

*Fase de prueba de los lineamientos para la promoción, acreditación y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes, que cursan la Educación Básica*

La atención educativa de las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes se había centrado en el modelo de atención educativa del enriquecimiento del contexto educativo. Sin embargo, se tenía conocimiento de que en México se habían realizado promociones de grado de manera irregular, principalmente por iniciativa de las madres y los padres de familia; quienes, ante la falta de una normativa habían recurrido a diferentes estrategias para acreditar grados es-

colares, como la certificación a través de instituciones, el caso del INEA. Ante esta situación, en el año 2007, el Senado de la República presentó una iniciativa de reforma al Artículo 41 de la LGE, la cual estuvo sujeta al análisis por diversas instancias, entre ellas la Cámara de Diputados y la SEP; se publicó el 22 de junio del año 2009 en el DOF.

En ella por primera vez se expresó que la autoridad educativa debía establecer los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de Educación Básica, Normal, Media Superior y Superior. Dicha modificación dio sustento a la incorporación del modelo de aceleración como parte de la intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

En este contexto, el titular de la Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR), de la Unidad de Planeación y Políticas Educativas (UPEPE), envió a la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), mediante el Oficio DGAIR/0129/2011 el *Anteproyecto de acuerdo secretarial por el que se establecen lineamientos generales para la identificación y atención educativa a niñas, niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, así como el Proyecto de Manifestación de Impacto Regulatorio (MIR)*.

Es relevante que en dicho oficio se reconoció que dado el avance que la DGDC, había tenido a través del *Programa de Atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*, en relación con la materia a que se refiere el anteproyecto, se determinó importante contar con sus comentarios. En respuesta a las modificaciones del artículo 41 de la LGE en 2009 y, a la demanda de las madres, padres de familia y del alumnado que requiere de una acreditación y promoción anticipada (aceleración), la SEP, a través de la SEB y la DGDC, en coordinación con la DGAIR, elaboró los *Lineamientos para la acreditación y promoción anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en Educación Básica*.

El diseño de los lineamientos fue resultado de un proceso riguroso. La primera versión se publicó en el año 2010 y se implementó en fase de prueba en el ciclo escolar 2010-2011. En esa fase participaron 22 entidades federativas y enviaron al PFEIE los expedientes de las y los 74 estudiantes evaluados:

A partir de las conclusiones de la fase de prueba, se realizaron ajustes a los lineamientos y se publicaron para una fase de seguimiento durante el ciclo escolar

2011-2012, en la cual se analizaron 16 casos por parte del PFEIE. Para el ciclo escolar 2012-2013 se acordó con la DGAIR, una nueva versión para su publicación en el anexo de las Normas de Control Escolar.

El 12 de noviembre de 2010, en la xxii Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), se llevó a cabo la presentación de los lineamientos y de la estrategia para la implementación en su etapa de prueba. En dicha reunión se tomó nota del Acuerdo R.22<sup>a</sup>.6.

Al referir las razones por las que se propuso la regulación se expresó que los *lineamientos* están dirigidos a brindar una respuesta educativa incluyente y diversificada a todas y todos los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes, que el ámbito de aplicación del *Acuerdo* es de carácter general, por lo que prevé disposiciones aplicables a todos los tipos educativos. Los artículos que refieren las disposiciones y obligaciones son los artículos 8, 9, 38 y 39.

- El artículo 8 se refiere a la obligación que las escuelas y autoridades educativas tienen de informar a las y los estudiantes con AS y a sus madres y padres de familia, en relación con la disponibilidad de oportunidades de intervención educativa.
- El artículo 9 establece la obligatoriedad que tienen las autoridades educativas de llevar un registro escolar del trayecto formativo de los estudiantes, así como, en lo posible, un portafolio de evidencias.
- El artículo 35 refiere la obligatoriedad que tiene el director de informar a las madres, padres o tutores que su hija e hijo ha sido propuesto como candidato a la promoción y acreditación anticipada, así como la necesidad de que firmen una carta de autorización para realizar la evaluación y formalización del proceso de promoción y acreditación anticipada.
- El artículo 38 señala la obligación del director de entregar a las madres y padres de los estudiantes, copia de la documentación que exprese las decisiones que tomó la autoridad educativa.
- El artículo 39 establece la obligación que tiene el director de integrar el expediente escolar del alumnado que participe en el proceso de acreditación y promoción anticipada. (SEP, 2011)

En la argumentación, se hizo énfasis en la necesidad de contar con mecanismos que permitieran la detección y particularmente la atención del alumnado

con AS, para favorecer su desarrollo integral, promover la calidad y atención educativa y con ello, beneficiar además a la familia y a la comunidad educativa. Asimismo, debido a la trascendencia y a las implicaciones de orden psicológico, pedagógico y administrativo de la decisión de promover grados, se acordó iniciar una fase de prueba a nivel nacional.

Se expresó que países como Estados Unidos, Australia y España, han incorporado en su proceso educativo el modelo de aceleración de alumnos sobresalientes. A pesar de que el modelo de aceleración, según la investigación realizada en dichos países, ha sido aceptado por las madres y padres de familia, pero cuestionado por directivos, docentes y especialistas de la educación.

Una vez concluida la etapa de prueba, el 14 de agosto de 2012, se publicó el *Acuerdo número 648* por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación y certificación en la Educación Básica. Específicamente, en su artículo 17 estableció que el alumnado que cumpliera con la normativa podría ser admitido a educación primaria o secundaria a una edad más temprana o bien, omitir el grado escolar inmediato que le correspondiera (SEF, DOF, 2012).

## Implementación del Modelo de Aceleración

El modelo de aceleración es un modelo de intervención educativa, que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y a los alumnos con talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional.

Bajo la denominación *acreditación y promoción anticipada* se determinaron dos tipos: a) Admisión temprana a un nivel educativo y b) Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo.

En los *Lineamientos para la promoción, acreditación y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan la Educación Básica*, se especificó que el modelo de aceleración y la acreditación y promoción anticipada no son sinónimos ya que esta última, es un tipo de aceleración. En el documento se exponen los lineamientos psicopedagógicos y administrativos que deben atenderse en el Sistema Educativo Nacional, para su implementación. Se puntualiza que la acreditación y promoción anticipada en tanto que

tiene como fundamento el dominio de contenidos académicos por parte del alumno, únicamente podrá ser aplicada a los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales, talento lingüístico, talento matemático, y/o talento científico. Subraya que es muy importante atender todos los aspectos que se expresan en relación con la evaluación del alumno candidato, ya que por ejemplo un alumno con alto rendimiento académico no necesariamente es un alumno con aptitudes sobresalientes intelectuales.

Derivado de la preocupación por los efectos que la aceleración pudiera tener en el desarrollo integral de las y los alumnos sobresalientes, este modelo se ha convertido en uno de los más estudiados a nivel internacional. En los *Lineamientos para la promoción, acreditación y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes que cursan la Educación Básica* (2011), se argumentó que a mayoría de los estudios sobre la aceleración (Colangelo, Assouline y Gross, 2004; Kulik, 2004; Justman, 1953; Rusch y Clark, 1963; Simpson y Martison, 1961; Robinson y Janos, 1986; Janos y Robinson, 1985; Lubinski, 2004) muestran evidencia sobre la importancia del mecanismo para llevarla a cabo, así como los beneficios que puede traer a las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos cuando está justificada y bien realizada. En consideración a los distintos estudios, en México se determinó que a) Una vez que el alumno haya sido promovido anticipadamente, deberá cursar dos ciclos escolares continuos para omitir otro grado escolar, y b) La alumna o el alumno no podrá omitir más de un grado a la vez. (SEP, 2011)

Al implementar el modelo de aceleración es preciso equiparar el nivel de desempeño de la o el estudiante y la complejidad de los contenidos señalados en el plan de estudios, con la preparación y la motivación de la o el estudiante. Asimismo, es fundamental tomar en cuenta su contexto familiar y escolar.

### *Diseño de materiales educativos de apoyo*

#### *Publicación y distribución de la Guía para orientar a las familias y la guía para las familias*

Una acción fundamental en 2011 fue la publicación y distribución de los documentos *Guía para orientar a las familias y la Guía para las familias*. Estos documentos contienen información acerca de las niñas y los niños con aptitudes

sobresalientes. Su lenguaje y diseño son accesibles para las y los lectores, sean docentes, madres o padres de familia.

En las guías se explica el marco teórico en que se fundamenta la política educativa con la que se atiende a este alumnado, se describen las características del desarrollo normal de los 3 a los 15 años y su relación con las características de las niñas y los niños con AS; se explica el proceso a seguir para la identificación tanto desde el ámbito familiar como del escolar; asimismo, se abordan aspectos específicos respecto al papel de la familia en la escuela y la relevancia de su relación con las y los docentes. Se desarrollan también temas que preocupan a las familias, como el fracaso escolar y actividades de enriquecimiento que pueden desarrollarse en el hogar.

Estos materiales atendieron a las necesidades expresadas por las familias, a través de las redes de padres conformadas en las entidades. Fue una de las acciones orientadas a impactar la calidad de la educación que se brinda al alumnado ya que representaron un apoyo para las maestras, los maestros y para las madres y padres de familia.

### *Visión de continuo, logros y desafíos del PFEETIE*

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa implementado desde el año 2002, recibe recursos económicos de la federación, los cuales se ministran a las entidades del país a través de las Reglas de Operación que se emiten cada año para ese efecto. A través de él se brindó atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos con el propósito de impulsar el desarrollo de las potencialidades de estas alumnas y alumnos, a través de apoyos escolares y extraescolares.

La política educativa en la que se ha enmarcado la atención de las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes en México se sustenta en los modelos socioculturales. La SEP implementó estos modelos por considerar que se adaptan mejor a la diversidad y al sistema educativo de nuestro país. Los modelos socioculturales:

destacan la importancia del contexto en la manifestación de las aptitudes sobresalientes, y explican que éstas no sólo se definen a través del potencial de la persona,

sino también de la interacción que tiene con su medio inmediato y la sociedad en la que se desarrolla. Es decir, se acentúa la importancia de la familia, la escuela y la comunidad, como entornos que pueden facilitar o inhibir la manifestación de las aptitudes sobresalientes.

Los teóricos del enfoque sociocultural, como señala Zavala (2006), “afirman que la superdotación y el talento sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales” (p.15).

La SEP en el documento: “Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos” (2012b), en el marco conceptual, expresó que:

bajo el enfoque sociocultural para la detección y atención educativa de este alumnado, existen autores que consideran que entre el 5% y el 20% de la población total escolar, presenta alguna aptitud sobresaliente y que la Subsecretaría de Educación Básica estimó que el 10% de los alumnos que cursan la Educación Básica tiene aptitudes sobresalientes; sin embargo, en el 2007 se calculó que las escuelas y los servicios de educación especial estaban atendiendo únicamente al 6.5% de la población total de este alumnado. (SEP, 2012b, p. 5)

La SEP expresó a las autoridades educativas de las entidades, que la atención al alumnado con AS, representaba una gran oportunidad para transformar la escuela y enriquecer el contexto educativo al que pertenecen, “ya que le demanda nuevas formas de organización y funcionamiento, así como la optimización en el uso de los espacios físicos, los recursos humanos y materiales; lo que beneficia a la totalidad de la población escolar” (SEP, 2012b, p. 3).

Como pudo observarse, la estrategia de trabajo implementada de 2009 a 2013 y enmarcada en las Reglas de Operación, se basó principalmente en el enriquecimiento del contexto educativo: en el aula, en la escuela y fuera de la escuela:

En relación con el aula y la escuela, se fomentó la dotación de recursos metodológicos y materiales específicos que posibilitaran la diversificación del trabajo docente; y para fortalecer el desarrollo de actividades relacionadas con las ciencias, los deportes y las artes, se favoreció el enriquecimiento fuera de la escuela a través de

la firma de convenios y acuerdos de colaboración con instituciones especializadas en cada una de estas áreas. También se fortalecieron los espacios de capacitación docente, y la participación activa de las familias. (SEP, 2012b, p. 3)

Asimismo, se observó que algunas alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes requerían de otros modelos de atención educativa a fin de responder a sus necesidades y las de sus familias, por lo que, a partir del año 2009, se incorporó además del modelo de enriquecimiento, el Modelo de Aceleración a través de la Acreditación y Promoción Anticipada. Por lo que, desde entonces, en México se consideran estos dos modelos de atención educativa, los cuales son complementarios y están fundamentados en el modelo sociocultural.

El PFEIE, como se ha señalado, operó con recursos federales no regularizables, por conducto de la SEP, y en concurrencia con los gobiernos estatales y federal, en atención con lo establecido en la publicación de Reglas de Operación que se emitieron cada año, en consideración de lo autorizado en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF). En ese contexto los recursos asignados cada año fueron diferenciados, así como la designación de los montos a las entidades.

Como se señaló, uno de los criterios que se consideraban para la asignación de recursos a las entidades era el cumplimiento de la meta de alumnado con AS atendidos.

En la tabla 14, pueden observarse los recursos ministrados de 2009 a 2013 a cada una de las entidades.

Tabla 14  
Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial  
y de la Integración Educativa (PFEIE) 2009-2013. Recursos ministrados

Entidades	S_033				
	2009	2010	2011	2012	2013
Aguascalientes	428585.00	3 523 668.35	1 003 063.76	1 003 063.76	865 064.00
Baja California	331 104.00	5 735 693.11	3 383 190.32	3 383 190.32	1 457 727.00
Baja California Sur	376 577.00	2 860 875.30	1 436 405.14	1 436 405.14	724 959.00
Campeche	348 644.00	1 309 333.39	1 583 235.13	1 583 235.13	727 471.00
Coahuila	815 225.00	8 393 449.08	4 950 648.06	4 950 648.06	2 042 198.00
Colima	294 270.00	1 244 532.31	680 244.18	680 244.18	740 481.00

Chiapas	405 161.00	1 550 953.40	9 160 19.10	9 160 19.10	6 813 384.00
Chihuahua	489 404.00	6 622 554.56	4 818 975.20	4 818 975.20	1 476 364.00
Ciudad de México	200 000.00	10 734 735.03	5 818 155.16	5 818 155.16	2 375 912.00
Durango	505 836.00	6 501 634.46	2 631 875.06	2 631 875.06	1 285 673.00
Guanajuato	586 365.00	2 333 461.55	2 492 715.40	2 492 715.40	967 658.00
Guerrero	498 821.00	3 142 967.53	2 601 855.09	2 601 855.09	1 472 787.00
Hidalgo	391 205.00	4 706 178.05	2 996 013.68	2 996 013.68	1 190 996.00
Jalisco	938 332.00	4 818 958.77	3 759 346.55	3 759 346.55	2 145 579.00
Estado de México	1 367 400.00	16 197 129.56	9 109 551.13	9 109 551.13	3 098 635.00
Michoacán	295 554.00	2 330 987.57	1 770 791.93	1 770 791.93	799 397.00
Morelos	294 714.00	1 156 233.47	1 542 377.07	1 542 377.07	792 575.00
Nayarit	412 416.00	2 326 926.55	1 694 479.45	1 694 479.45	799 895.00
Nuevo León	1 146 520.00	7 166 930.82	9 707 057.30	9 707 057.30	2 681 253.00
Oaxaca	409 027.00	1 752 844.89	1 327 178.24	1 327 178.24	783 368.00
Puebla	485 569.00	6 254 800.65	3 784 886.86	3 784 886.86	2 410 294.00
Querétaro	387 620.00	1 091 205.50	1 092 325.79	1 092 325.79	786 722.00
Quintana Roo	400 109.00	994 161.58	552 960.69	552 960.69	594 674.00
San Luis Potosí	324 905.00	2 181 949.94	672 128.71	672 128.71	464 429.00
Sinaloa	791 460.00	4 669 410.57	2 804 370.23	2 804 370.23	1 601 796.00
Sonora	497 119.00	8 015 323.79	4 052 647.50	4 052 647.50	1 775 946.00
Tabasco	615 570.00	5 228 336.36	3 116 146.85	3 116 146.85	1 479 641.00
Tamaulipas	669 858.00	4 101 835.77	1 575 770.14	1 575 770.14	1 344 856.00
Tlaxcala	475 036.00	1 592 244.03	2 305 134.24	2 305 134.24	999 404.00
Veracruz	771 158.00	7 374 595.53	6 175 253.43	6 175 253.43	3 062 078.00
Yucatán	434 860.00	3 230 061.79	2 104 376.65	2 104 376.65	756 534.00
Zacatecas	462 177.00	3 592 734.35	2 336 366.97	2 336 366.97	1 324 250.00
	<b>\$16 850 601.00</b>	<b>\$142 736 707.61</b>	<b>\$94 795 545.01</b>	<b>\$94 795 545.01</b>	<b>\$43 710 000.00</b>

Nota: No se consideraron los 53 millones ministrados por ampliación del presupuesto en 2009.

Elaboración propia.

Información consultada en: (SEP, 2013). Documento de Archivo.

Como se observa en la tabla 15, las entidades que desde el 2008 recibieron mayor recurso fueron Coahuila, Chihuahua y Nuevo León. Cabe señalar que las tres entidades mantuvieron una cifra importante de atención a alumnas y alumnos con AS.

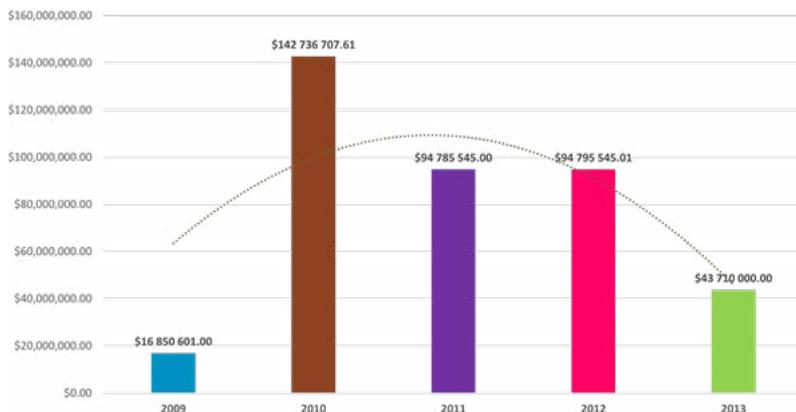
Tabla 15  
Entidades que recibieron mayor recurso de 2008 a 2013

Año	Entidades que reciben mayor recurso
2008	(15 entidades) Aguascalientes, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Yucatán
2009	(16 entidades) Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Veracruz y Yucatán.
2010	México, Chihuahua, Coahuila, Sonora, Veracruz, Nuevo León
2011	Nuevo León, México, Veracruz, DF, Coahuila, Chihuahua
2012	Nuevo León, México, Veracruz, DF, Coahuila, Chihuahua
2013	México, Yucatán, Nuevo León, Puebla, DF, Jalisco

Elaboración propia.

En la figura 1, se observan los recursos que se ministraron de 2009 a 2013 al PFEIEE por Reglas de Operación. En 2009 y 2010 se ministraron recursos adicionales por 53 millones de pesos para la atención de alumnado con AS.

Figura 1  
Presupuesto ministrado 2009-2013



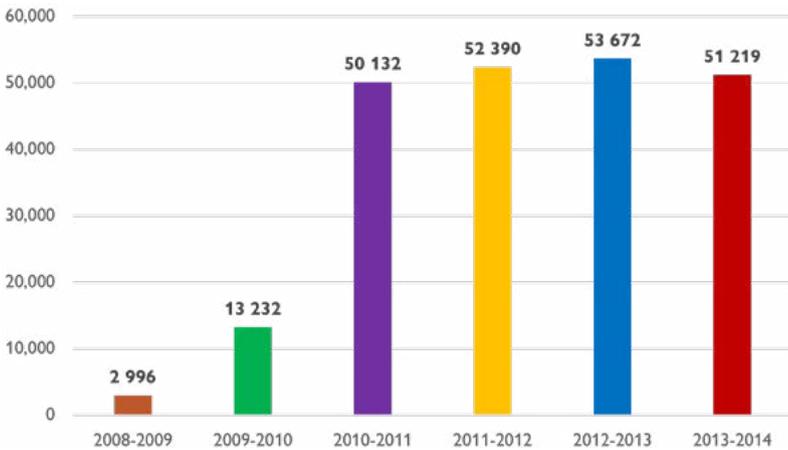
Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Bases de datos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

Nota: No se consideraron los 53 millones ministrados por ampliación del presupuesto en el 2009.

En los años analizados y de acuerdo con los informes estatales y de la coordinación nacional del PFEIEE, se pueden identificar avances en relación con la implementación a nivel nacional de la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, dirigida a educación primaria, así como un incremento significativo en la cobertura de atención de 2009 a 2013, como puede verse en la figura 2.

Figura 2  
Población atendida con Aptitudes Sobresalientes. 2008-2014



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2013.

En educación preescolar un logro fue la implementación de la acreditación y promoción anticipada a partir del segundo grado de educación preescolar.

En educación primaria se reconoció que además de aumentar el número de alumnas y alumnos atendidos, se mejoraron los procesos de identificación e intervención educativa y se incrementó la participación de los docentes de educación regular en la atención del alumnado con As.

En educación secundaria los principales logros fueron la implementación de una fase de prueba del proceso de identificación e intervención educativa en 30 entidades federativas con 7 200 estudiante de 85 escuelas; la elaboración

de la versión preliminar del documento: *Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes en secundaria*; así como la implementación de la acreditación y promoción anticipada en el nivel.

En educación indígena se logró implementar la *Propuesta de intervención para la atención de estas alumnas y alumnos en algunas entidades federativas*.

Un logro que incentivó la atención del alumnado con AS, fue la constitución de las redes de padres y la distribución que se hizo a partir del 2011, de la *Guía para orientar a las familias* y la *Guía para las familias*. Estos documentos se sumaron a las acciones que desde las escuelas se venían realizando.

En la tabla 16, se observan los recursos ministrados y la población con aptitudes sobresalientes, atendida de 2009 a 2013.

Tabla 16  
Recursos ministrados y población atendida con aptitudes sobresalientes  
Ciclos escolares 2009-2013

Años fiscales						
Recursos ministrados*						
	2009	2010	2011	2012	2013	
	16850601	142736707	94795545	94795545	43710000	
Ciclos escolares						
Población atendida**						
	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
	2996	13232	50132	52390	53672	51219

Elaboración propia.

\*SEP, SEB, DGDC. Documento de Archivo.

\*\*Información consultada en: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2013.

Es relevante observar que en 2010 se aprecia un significativo incremento de los recursos ministrados y en el número de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes atendidos. En tanto que en el 2013 se observa que se disminuyó en más del 50% la cantidad de recursos ministrados y la población atendida también disminuyó en relación con la reportada el año anterior. Son importantes los logros, sin embargo, se pueden enumerar desafíos específicos

en cada nivel educativo. El principal reto consistía en diseñar los documentos nacionales para la atención educativa en los niveles de educación preescolar y secundaria, tomando como base la propuesta diseñada e implementada para educación primaria.

En el caso de educación preescolar quedó pendiente implementar una fase de prueba del proceso de identificación e intervención educativa, concluir el diseño del documento para la atención educativa de las alumnas y los alumnos de este nivel educativo, así como posicionar el modelo de enriquecimiento como primera respuesta educativa.

En Educación Primaria, que es el nivel que fue focalizado principalmente, era necesario ampliar la implementación de la *Propuesta de intervención en escuelas de educación indígena*, concluir el análisis de validez del inventario para la detección de las aptitudes sobresalientes diseñado en 2010, consolidar tanto la identificación como la intervención educativa a la población con talentos específicos, alinear la *Propuesta de intervención con el Plan de estudios 2011*. Se destacaba la relevancia de fortalecer la vinculación y el trabajo colaborativo entre las y los docentes de educación regular y educación especial.

En relación con el nivel de educación secundaria se requería generalizar en el nivel educativo la atención educativa del alumnado con aptitudes sobresalientes y capacitar a los docentes. Asimismo, se reconoció la necesidad de elaborar una adaptación de la Propuesta de intervención, para su implementación en la modalidad de Telesecundaria.

Específicamente, para educación indígena se señaló la necesidad de consolidar la vinculación entre educación especial y educación indígena, así como diseñar un documento de orientaciones que considere las particularidades de esta modalidad educativa, para la implementación de la propuesta de atención. Como se aprecia, fueron logros significativos los que se dieron del 2009 al 2013, pero a la vez se develaron muchos desafíos para dar continuidad a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

La situación respecto a la significativa reducción en la ministración de los recursos y a la disminución de la cantidad de alumnado atendido con aptitudes sobresalientes reportado en el 2013, presenta un panorama incierto para el programa, habrá que analizar lo que sucedió en los siguientes años, que se transformó en una nueva política educativa identificada como Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

## *La atención al alumnado con AS y talentos específicos en el marco del PíEE 2014-2019*

### *Inicia la atención del alumnado con AS en el marco del PíEE*

A partir de enero de 2014, dejó de implementarse el PíEEIE y se inició la atención del alumnado con AS en el marco del PíEE. La SEP, en el Acuerdo número 711, emitió las RO del PíEE en diciembre de 2013, mismo que entró en vigor el 1° de enero de 2014. El decreto, según se expresa en el Acuerdo, fue una iniciativa de la SEP orientada al fortalecimiento de la Educación Básica, media superior y superior. A diferencia de las RO que regulaban el PíEEIE, las RO del PíEE aluden y norman la educación de tipo Básico, Medio superior y Superior. Por primera vez se consideraron en un documento los tres tipos de educación: Básico, Medio Superior y Superior.

El PíEE se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, que consideró en la Meta Nacional 3, *Un México con Educación de Calidad*, en el objetivo 3.2 *Garantizar la inclusión en el Sistema Educativo*, en sus estrategias 3.2.1. *Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población*, 3.2.2. *Ampliar los apoyos a los jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad* y 3.2.3. *Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles*.

Señala entre otras líneas de acción promover las prácticas inclusivas en el aula y en la escuela e impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.

El Gobierno Federal expresó que el eje de *Inclusión y Equidad* promueve la inclusión al Sistema Educativo, de los jóvenes que se encuentren en contextos de diversidad social, cultural y lingüística, o con necesidades educativas especiales. Se hizo énfasis en la importancia de diseñar, acciones que favorecieran la identificación, reducción o eliminación de barreras para el aprendizaje de la población en condiciones de vulnerabilidad.

Otro documento en que se sustentó el PíEE, fue el Programa Sectorial de Educación (PSE) que en su Capítulo I y específicamente en el apartado, *Inclusión y equidad* expresó que se requería, entre otros aspectos, incrementar los apoyos a niñas, niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Integró, como se expresó en el Diario Oficial de la Federación en el que se emitieron las RO para el ejercicio fiscal 2014, cuatro componentes cuya finalidad

era incidir en la construcción de condiciones que permitieran la inclusión y equidad educativa, enfatizando favorecer la retención y el egreso oportuno.

Los componentes se tradujeron en cuatro tipos de apoyo: a) atención educativa a la diversidad lingüística y cultural; b) atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales; c) fortalecimiento de la telesecundaria y d) esquema de financiamiento de proyectos locales para la inclusión y la equidad educativa. Se expresó que la SEB había iniciado un tránsito hacia la gestión de políticas integrales cuya prioridad sería la calidad en el aprendizaje. En ese contexto, la asesoría y el apoyo técnicos estarían a cargo de las Direcciones Generales de Educación Indígena, de Desarrollo Curricular y de Materiales e Informática Educativa.

Se fusionaron siete programas presupuestales de los niveles educativos: Básica (cinco programas), Media Superior (un programa) y Superior (un programa). Los programas que se fusionaron en Educación Básica fueron:

- Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. (PFEEIE)
- Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria.
- Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM).
- Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED).
- Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena (U042).

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE), serían las responsables de “proporcionar a las AEL, normas, asesoría y acompañamiento técnico y operativo, así como apoyo para el desarrollo de competencias locales” (DOF 28/12/13. Acuerdo número 706). Cabe señalar que con antelación esta población era atendida a través de programas diferenciados, bajo la responsabilidad de distintas Direcciones Generales como la DGME, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), la DGEI y la DGDC, y en el marco de diferentes Programas como el Programa de Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes y el PFEEIE.

Se determinó que la población objetivo serían las “Escuelas públicas de Educación Básica y servicios educativos en todos sus niveles y modalidades que decidan participar en el Programa, con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.” (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Sin duda este fue un cambio trascendental que impactó en la estructura organizacional de la administración federal y estatal, la distribución y ministración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como en la identificación de la población que se identificaría como beneficiaria. Al expresar que se debía focalizar a *la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad* se abrió la posibilidad de incorporar a muchos grupos de población que el PFEIE, no había incorporado.

El PIEE identificó como prioridad fortalecer las capacidades de las escuelas y servicios educativos que brindan atención a población indígena, migrante, alumnado con nee, con discapacidad, con AS; así como a escuelas unitarias y multigrado. Expresó la responsabilidad de las AEL en el desarrollo de lo que se denominaría *Proyecto Local de Inclusión y Equidad Educativa*.

En las RO publicadas en el DOF en el Acuerdo Secretarial de fecha 21/12/15, se reconoció que aún no se habían garantizado condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes del alumnado con nee, por lo que era necesario impulsar la edificación de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todo el sistema educativo. Eso permitiría hacer realidad lo mandatado en la Reforma Constitucional en Materia Educativa de 2013, que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad. Por tanto, se expresó que:

la prioridad de la política pública federal era garantizar la inclusión y equidad; impulsar los esfuerzos de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes, de sus familias, de las instituciones que los apoyan, de los maestros y maestras, así como del personal de educación especial (SEP, DOF, 2015b,s/p).

En este marco, se consideraba que el PIEE propiciaría el desarrollo de condiciones, la canalización de recursos para la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación especial, que brindan atención educativa a los alumnos con discapacidad y/o con aptitudes

sobresalientes. La SEB estimó que el 10% del alumnado que cursa Educación Básica, tiene aptitudes sobresalientes y que en el ciclo escolar 14-15 se atendía únicamente a 36 709 alumnos, lo que representaba el 1.41 % de la población que debería recibir atención.

Como objetivo general del PíEE, para el tipo básico se señaló:

Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de Educación Básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en Educación Básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.

Uno de los objetivos específicos fue:

Fortalecer las capacidades de las escuelas y de los servicios educativos que brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales priorizando a los alumnos/as con discapacidad y con aptitudes sobresalientes. (SEP, DOF, dic. 2013b, s/p).

En las RO publicadas en el DOF en el Acuerdo Secretarial Número 711, de fecha 28 de diciembre de 2013, se especificó que los recursos federales que se transferirían a las Entidades Federativas y al Distrito Federal para la implementación del PíEE, constituían apoyos financieros de carácter no regularizable. La transferencia de recursos podría emplearse para llevar a cabo actividades académicas y de vinculación; adquirir material didáctico especializado, mobiliario adaptado, realizar encuentros de redes de madres y padres de familia, seguimiento y evaluación del PíE. Al igual que los años anteriores, cada entidad debía enviar en febrero la carta compromiso en que manifestaba su interés por participar en el Programa.

### *La normatividad a seguir su regulación y expresión en las reglas de operación*

La Secretaría de Educación Pública (SEP) continuó publicando cada año, en el Diario Oficial de la Federación, a finales del mes de diciembre, con excepción del año en que inició el nuevo sexenio, las Reglas de Operación que regularían

el ejercicio de los recursos financieros asignados para el ejercicio fiscal del año siguiente. Las RO publicadas en el Acuerdo Secretarial Número 711, de fecha 28 de diciembre de 2013, se modificaron sustancialmente ya que por primera vez se expresaron en ellas las disposiciones para operar los programas gubernamentales que se implementarían en Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior. Se continuó especificando los propósitos de los programas, los destinatarios, los recursos financieros, los criterios de distribución y los rubros de gasto, los niveles esperados de eficacia, eficiencia, equidad y transparencia, pero ahora para los tres tipos de educación.

El PIEE, operó con recursos federales por conducto de la SEP, y en concurrencia con los gobiernos estatales y federal, en atención a lo establecido en la publicación de las Reglas de Operación que se emitieron cada año. En ellas se señalaron los compromisos que ambas partes asumirían para el cumplimiento de las acciones.

En la tabla 17, pueden observarse los Acuerdos por los que se emitieron las reglas de operación del PIEE, correspondientes a los años fiscales 2014 a 2019.

*Tabla 17*  
Acuerdos por los que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)

Acuerdo número	Firmado por	Fecha de publicación	Entrada en vigor
711	Emilio Chuayffet Chemor	28 de diciembre de 2013	1° de enero de 2014
24/12/14	Emilio Chuayffet Chemor	27 de diciembre de 2014	1° de enero de 2015
21/12/15	Aurelio Nuño Mayer	27 de diciembre de 2015	1° de enero de 2016
22/12/16	Aurelio Nuño Mayer	28 de diciembre de 2016	1° de enero de 2017
27/12/17	Otto René Granados Roldán	29 de diciembre de 2017	1° de marzo de 2018
04/02/19	Esteban Moctezuma Barragán	28 de febrero de 2019	28 de febrero de 2019

Elaboración propia.

Es importante destacar que el Artículo 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria dispuso como criterios para la administración de los recursos públicos federales la legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género. Asimismo, expresó que la Cámara de Diputados debería

señalar en el Presupuesto de Egresos los programas a través de los cuales se otorgarían subsidios y los que debían sujetarse a RO. (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Para la operación del PíEE en atención a los requerimientos de la Secretaría de la Función Pública, y a los criterios establecidos, se instrumentaron diversas acciones para el ejercicio, evaluación y seguimiento por parte de la SEP. Específicamente de enero a marzo las entidades debían formular y entregar a la SEB lo siguiente: carta compromiso, Estrategia local para el desarrollo de la EB, Proyecto local de inclusión y equidad educativa y el Esquema de financiamiento. La SEB revisaría y dictaminaría cada documento, para posteriormente llevar a cabo la firma del Convenio Marco de Coordinación por parte del PíEE, con las representaciones Estatales de Educación Especial y en el caso de la AFSEDF, los Lineamientos de Coordinación.

## Objetivo del PíEE

Como objetivo general del PíEE, para el tipo Básico se señaló:

Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de Educación Básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en Educación Básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad. (SEP, DOF, dic. 2013, s/p)

Uno de los objetivos específicos fue:

Fortalecer las capacidades de las escuelas y de los servicios educativos que brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales priorizando a los alumnos/as con discapacidad y con aptitudes sobresalientes. (SEP, DOF, dic. 2013, s/p)

## Población beneficiaria

### Continúa el reto para su cuantificación e identificación

Un aspecto fundamental en un Programa que recibe recursos financieros de la Federación es la precisión de los beneficiarios de un Programa. En el caso del PíEE, en la RO publicadas en diciembre de 2013, se expresó que se señalaron como beneficiarios a las entidades federativas que decidieran

participar voluntariamente, las escuelas y servicios educativos públicos de Educación Básica.

Esta forma tan general de consignar a los beneficiarios tornó más compleja la identificación y cuantificación de los beneficiarios ya que no se hizo referencia al alumnado con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, no obstante que para hacer la valoración del cumplimiento de meta se tomó como uno de los indicadores, el número de estudiantes a los que se les brinda atención.

En las RO publicadas en diciembre de 2014, ya se expresó nuevamente que

los **beneficiarios directos** eran las entidades federativas que manifestaran su interés en participar en el Programa mediante el envío de la Carta Compromiso y los **beneficiarios indirectos** eran las escuelas públicas de tipo básico y los servicios educativos de las 32 entidades federativas a través de las AEL, que atiendan a niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad en escuelas públicas de tipo básico (preescolar, primaria y secundaria) y los servicios educativos públicos (multigrado, indígena, migrante, especial y telesecundaria). (SEP, DOF, 2014, pp. 13-14)

Esta situación continuó propiciando que las cifras que se presentan sean poco claras, ya que como se expresó, cada escuela atiende a un número diferente de alumnos y con condiciones distintas. No hay correlación entre el número de matrícula en una escuela y el número de estudiantes identificados con AS y/o talentos específicos. No obstante, se continuó considerando para valorar el cumplimiento de meta, el número de las y los alumnos atendidos que se reportan.

En relación con los beneficiarios y los requisitos que debían reunir para ser elegibles, en las RO se expresó al igual que en el PFEIE, que serían las escuelas públicas de Educación Básica y servicios educativos en todos sus niveles y modalidades que decidieran participar en el Programa, pero en el PIEE, a diferencia de lo expresado en el PFEIE, se señaló que sería con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.

## Las conceptualizaciones

### Su relación con el enfoque, las formas de organización y de atención

En las RO publicadas para la operación del PIEE, se incluyó un glosario en el que se definieron los términos que serán guía para la operación y toma de decisiones.

En este caso el glosario incorporó términos específicos para los tres tipos educativos, ya que cada uno tiene particularidades. Las conceptualizaciones que se incluyen dan cuenta del enfoque que se daba, las formas de organización y de atención que se orientaban.

Se incluyeron términos que permitían precisar la población que se focalizaba con la estructura del PíEE, así como las acciones a realizar para su atención educativa. Incluso se observa que los términos fueron precisando de un año a otro, como el caso de contexto de vulnerabilidad y situación de vulnerabilidad. Asimismo, se observa que cobraron importancia los términos inclusión y educación inclusiva. A continuación, pueden verse las definiciones de los términos básicos del Programa.

## Conceptos en relación con el alumnado

**Alumna y alumno con aptitudes sobresalientes:** el que destaca significativamente del grupo educativo y social al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico tecnológico, humanístico social, artístico y/o de acción motriz. Este alumnado tiene necesidades específicas y algunos de ellos pueden requerir de apoyos educativos complementarios, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, para potenciar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses (SEP, DOF, 2013b, s/p).

En las RO que regularon el año 2014 que se inició la implementación del PíEE, la primera parte, hasta el punto se conservó igual en 2013, en la segunda parte se modificó la redacción, pero se mantuvo el sentido.

**Alumna y alumno con talento específico:** Es aquel o aquella que presenta un conjunto de competencias que le permiten dominar la información de un área concreta del actuar humano; lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. En consecuencia, estas/os alumnas/os requieren de instrumentos de evaluación propios de cada área y una atención diferenciada para desarrollar dicho talento (SEP, DOF, 2016, p. 4).

En las RO que se aplicaron en 2014, 2015 y 2016 se omitió este término, que como se recordará se venía utilizando desde el 2009, en 2017 se incluyó nuevamente el término alumna o alumno con talento específico. Es importante

destacar que en 2009 se expresaba que los alumnos con talento específico eran alumnos con AS, aunque en la misma definición se expresaba que a diferencia de las aptitudes sobresalientes, el talento es específico.

**Alumno con talento específico:** Son aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes que presentan un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que, a diferencia de las aptitudes sobresalientes, es específico; por lo que requieren de instrumentos de evaluación específicos de cada área, así como una atención diferenciada para potencializar dicho talento. (SEP, DOF, 2009c, p.18).

**Alumna y alumno con necesidades educativas especiales:** el que tiene, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se le brinde, un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que puede requerir que se incorporen a su proceso educativo distintos recursos y apoyos educativos. Para ello, es necesario realizar los ajustes razonables, para favorecer el logro de sus aprendizajes, su participación y convivencia. (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Es muy similar al que se redactó en las RO publicadas en el 2011 y que se empleó hasta febrero de 2013, con la diferencia de que no se describen ni se dan ejemplos de los apoyos que pueden requerir. Lo que se decidió fue incorporar el concepto de apoyos específicos que se presenta a continuación:

**Apoyos específicos:** son recursos y estrategias diversas que permiten que el alumno reciba una atención educativa con equidad, de acuerdo a sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades. (SEP, DOF, 2013b, s/p).

### **Conceptos en relación con enfoques educativos, factores y condiciones que favorecen o dificultan el ingreso, permanencia y egreso**

Por primera vez se incluyó el término educación inclusiva, el cual fue relevante para comprender el vínculo entre el derecho a la educación y la equidad educativa.

**Educación Inclusiva:** se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el

alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Hasta el punto y seguido, la redacción es igual que la que se incluyó en las RO publicadas en febrero del 2013. La segunda idea no se incluyó, es decir, la información relacionada con la explicación en relación con equidad, ni con los tipos de población que pueden considerarse.

En estas RO se incorporaron los conceptos de Equidad, Inclusión, Política local de inclusión y equidad educativa y Proyecto Local de inclusión y equidad educativa. Antes se utilizaban los términos equidad e inclusión, pero no se conceptualizaban en el glosario.

**Equidad:** igualdad de oportunidades para incorporarse y permanecer en el sistema educativo nacional. Hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Se incluyó a partir de las RO publicadas en 2013

**Equidad Educativa.** Distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de *que sea para todos, según sus necesidades y capacidades*. Lograr que las condiciones sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as niños/as tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida (SEP, DOF, 2014, p. 5).

Se incluyó por primera vez en las RO publicadas en 2014 y se sumó al de equidad que se había incluido en las RO de diciembre de 2013.

**Inclusión:** conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna otra causa de índole social, cultural, de desigualdad de género y económica, no tienen acceso al sistema educativo

y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (SEP, DOF, 2013b, s/p).

El término inclusión dejó de emplearse en las RO a partir de diciembre de 2014. A partir de ese año, solamente se empleó el de Inclusión educativa.

**Inclusión Educativa.** Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes. (SEP, DOF, 2014, p. 6).

En el proceso de desarrollo del PíEE los términos política educativa y equidad educativa fueron fundamentales, por lo que se incluyeron en el glosario a partir de 2013.

**Política local de inclusión y equidad educativa:** respuesta de las entidades federativas que se traduce en acciones que permiten ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios en todas las regiones y sectores de la población (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Se incluyó por primera vez, ya que el PíEE hace referencia a él.

**Proyecto Local de inclusión y equidad educativa:** documento formulado por las entidades federativas, de acuerdo a los criterios establecidos por la SEB, que les permite concursar por fondos para financiar proyectos de inclusión y equidad educativa (SEP, DOF, 2013, s/p).

Al igual que los términos anteriores estos vocablos fueron fundamentales para la implementación del PíEE.

En el PíEEE se precisaron los conceptos que aluden directamente a factores y condiciones que dificultan el ingreso, permanencia y egreso. Específicamente se incorporaron los siguientes:

**Barreras para el aprendizaje y la participación:** son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural (SEP, DOF, 2013, s/p).

Este término se definió por primera vez en 2013 ya que, en las RO anteriores, se mencionaba, pero no se definía en el glosario.

**Contexto de vulnerabilidad:** aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (SEP, DOF, 2013b, s/p).

Fue un término fundamental en la estructura del P1EE, se incluyó por primera vez en diciembre de 2013, para identificar a la población.

**Contexto de vulnerabilidad:** Conjunto de circunstancias o condiciones tales como edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria, se encuentran en condición de riesgo de exclusión, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (SEP, DOF, 2014, p. 4).

En las RO de diciembre de 2014 se modificó el concepto de contexto de vulnerabilidad. Se precisó la diferencia con el de situación de vulnerabilidad.

**Situación de vulnerabilidad:** Aquellos sectores o grupos de población que, por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria se encuentran en condición de riesgo de exclusión, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (SEP, DOF, 2014, p. 8).

Se incluyó en las RO de diciembre, 2014 Se diferenció el contexto referido a las circunstancias y la situación referido a los sectores de población.

**Situación de vulnerabilidad:** Conjunto de circunstancias o condiciones tales como edad, sexo, estado civil, origen étnico, discapacidad, aptitudes académicas sobresa-

lientes y condición migratoria impiden al alumnado permanecer y egresar de las instituciones públicas de educación en igualdad de condiciones respecto al resto del alumnado (SEP, DOF, 2016, p. 9).

En este concepto se puso el acento en las circunstancias que impiden la permanencia y egreso de los alumnos.

**Riesgo de exclusión:** Condición que se define por el no acceso o el acceso restringido a los derechos y oportunidades fundamentales, entre ellos los educativos (SEP, DOF, 2014, p. 7).

### Instancias para la atención al alumnado con AS

En relación con las instancias que debían brindar atención al alumnado, se modificó solamente su denominación, pero continuaron clasificándose de la misma forma. A partir de diciembre de 2016 dejaron de denominarse *servicios de educación especial* y se designaron como servicios públicos de educación especial, asimismo dejó de hacerse referencia al alumnado con nee. Se concretó a expresar que debían brindar atención educativa al alumnado con discapacidad y al alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Continuaron clasificándose en tres tipos de servicios:

- a.** Servicios de apoyo: CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).
- b.** Servicios escolarizados: CAM (Centro de Atención Múltiple) y CAM laboral (Centro de Atención Múltiple con formación para el trabajo).
- c.** Servicios de orientación: CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa) y UOP (Unidad de Orientación al Público). (SEP, DOF, 2013b, s/p).

### Relevancia de la Contraloría Social y de los Consejos Escolares de participación social para el seguimiento del cumplimiento de metas y el ejercicio de los recursos

Para verificar el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación de los recursos se señaló que se continuaría propiciando la participación de los beneficiarios

del programa, por lo que sería necesario integrar Controlarías Sociales. Para ello se sugería que podían ser los Consejos Escolares de Participación Social. Ellos se encargarían del seguimiento, supervisión y vigilancia del cumplimiento de las metas y acciones, así como de la pertinente aplicación de los recursos públicos asignados.

Es importante el papel que se les asignó a nivel nacional a los Consejos Escolares de Participación Social, en este sexenio, ya que se integraban con representantes de las madres y padres de las escuelas. Para la integración de los Comités de Contraloría Social se expresó que debía promoverse la participación paritaria de mujeres y hombres. Es relevante expresar que a todos los programas se les solicitó que se atendiera el enfoque de género, por lo que se señaló la necesidad de la participación paritaria de mujeres y hombres.

Las controlarías sociales debían sujetarse a lo establecido en los Lineamientos para la Promoción y Operación de la Contraloría Social en los Programas Federales de Desarrollo Social, publicado en el DOF el 28 de octubre de 2016, bajo el esquema expresado por el Secretaría de la Función Pública (SEF, DOF, 2016, p. 37).

## *Ministración de recursos financieros 2014-2019*

### *Criterios de gasto, asesoría y seguimiento a su ejercicio*

El ejercicio de los recursos continuó enfrentando tres situaciones que se habían presentado en la operación del PFEIE. La primera era en relación con el carácter de los recursos financieros que se ministraron al PIEE, ya que continuaron siendo no regularizables, lo que año con año, siguió propiciando incertidumbre respecto a la factibilidad y monto a recibir.

La segunda, fue que persistió la problemática para la planeación, institucional ocasionada por la falta de correspondencia entre el ciclo escolar y el año fiscal, debido a que el anuncio de los recursos generalmente es en diciembre, es decir, al finalizar el año civil, a fin de que se operen en el siguiente año, mientras que el ciclo escolar inicia en agosto. La tercera continuó siendo lo tardío de los procesos, ya que al igual que con el Programa anterior, en el mejor de los casos, en los cinco primeros meses del año fiscal la entidad cubría los requisitos solicitados, y en los siguientes se le ministraba el recurso, la entidad

iniciaba entonces a ejercerlos casi al concluir el ciclo escolar y al inicio del siguiente ciclo. En consecuencia, la matrícula de estudiantes sería diferente, así como los requerimientos específicos.

## Una nueva organización ante la fusión de cinco programas

Además de estas tres situaciones descritas, se sumó a la complejidad para el ejercicio del recurso, y la dificultad en la coordinación entre los distintos responsables ocasionada por el hecho de haberse fusionado en el PíEE, cinco programas que venían implementándose de forma independiente y que en cada entidad tenían distintos responsables e incluso se ubicaban en diferentes instituciones y pertenecían a diversas estructuras.

## Requisitos para ser elegible

Para ser elegible una entidad, tenía que llevar a cabo entre otras acciones, las siguientes: a más tardar a mediados de enero, envío de una carta compromiso en la que expresen su interés y compromiso de participar en el Programa y, en su caso en el esquema de financiamiento a proyectos locales de la SEB, suscrita por las autoridades educativas de la Entidad Federativa, formalizar a más tardar a fines de marzo el Convenio Marco de Coordinación, para el caso de la AFSEDF los Lineamientos Internos de Coordinación; asimismo, presentar a la SEB, con atención a la DGDC y la DGEI, antes del 15 de febrero, la planeación anual para la implementación y desarrollo del programa que deberá formar parte de la Estrategia Local de Educación Básica (ELDEB).

Uno de los requisitos fundamentales que debían cubrir las entidades era la elaboración del Plan Anual de Trabajo, en ese sentido, en las RO se incluyó una guía en la que expresaba que era fundamental focalizar a la población objetivo que se pretendía atender, un diagnóstico que diera cuenta de las problemáticas a las que se daría prioridad en el marco del PíEE, considerando los porcentajes designados para cada uno de los tipos de apoyo.

Se especificó que, para focalizar los servicios, se podrían considerar criterios como: que brinden atención a una mayor cantidad de estudiantes, que se ubiquen en poblaciones con mayores índices de pobreza, que se encuentren en las comunidades más alejadas, que no reciban apoyo de otros programas o que estén ubicados en polígonos de alta violencia.

Como puede observarse, la radicación de recursos continuaba realizándose básicamente durante el segundo semestre (mayo-junio), ya que el Convenio Marco se estaba firmando a fines de marzo, por lo que se debían ejercer entre el fin del ciclo escolar (junio-julio) y principios del siguiente (agosto-noviembre) y rendir cuentas antes de concluir el año civil (noviembre).

Los requisitos que las entidades debían cumplir continuaron incluyendo aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Asimismo, se hizo el mismo énfasis en los tiempos y formas en que debían remitirlos a la SEB, para llevar a cabo la verificación de su cumplimiento y su adecuada aplicación.

## **Recursos financieros 2014**

### **Disminuye el recurso económico y el alumnado con AS atendido**

En el Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración, publicado el 28 de diciembre de 2013, se expresó que los subsidios federales del ejercicio 2014, se destinarían a fortalecer a las escuelas y a los servicios educativos que atienden al alumnado con discapacidad o con aptitudes sobresalientes para dar respuesta a sus necesidades específicas, así como minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. Se indicó que, con los recursos transferidos, las entidades federativas podrían realizar actividades académicas y de vinculación; proporcionar material didáctico especializado y mobiliario adaptado; realizar encuentros de redes de madres y padres de familia o tutores; y llevar a cabo el seguimiento y evaluación de las acciones.

No se informó el monto de los recursos, ya que se expresó que ello dependía de lo que se autorizara en el presupuesto, pero que el 93% de los recursos se transferirán a las entidades federativas y el 7% restante se destinará a gasto de operación central. Asimismo, se indicó que las, las AEL, a través del Comité Técnico Local de Educación Básica (CTEB), deberían enviar informes trimestrales y la SEB, sería la responsable de analizar la información y considerarla en la toma de decisiones.

En relación con la población con AS a la que se le brindó atención, la SEP reportó un total de 37 456 alumnos, es decir, 13 763 alumnos menos que en el ciclo escolar 2013-2014. Se puede afirmar que si bien, el recurso económico no es el único factor que determina la cobertura, si es un factor que influye en ello.

## Recursos Financieros 2015

### Continúa disminuyendo la ministración de recursos y de alumnado atendido

En el Acuerdo número 24/12/14 por el que se emitieron las RO del PIEE, para el ejercicio de los subsidios federales 2015, publicadas, el 27 de diciembre de 2014, se mantuvieron los mismos criterios expuestos en 2014, la población beneficiaria, las características de los apoyos, así como los rubros de gasto en que podían emplearse. El objetivo específico que hacía referencia al alumnado con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, se sustituyó y se hizo referencia a la población en contexto de vulnerabilidad. Se enfatizó nuevamente en la obligatoriedad de enviar informes trimestrales a la SEB. Asimismo, se reiteró que la SEP, a través de la SEB y por conducto de la DGDC y la DGEI, a solicitud expresa de las AEL, proporcionaría asesoría y acompañamiento técnico.

Se expresó que para el ciclo escolar 2015-2016, para el Fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden al alumnado con discapacidad y al alumnado con aptitudes sobresalientes (Tipo de apoyo 2), se debería ejercer hasta el 35% del recurso total transferido. Los recursos para la operación e implementación del Programa que se deberían transferir a las 32 entidades, un mínimo de 93% y hasta un 7% para gastos de operación del área central.

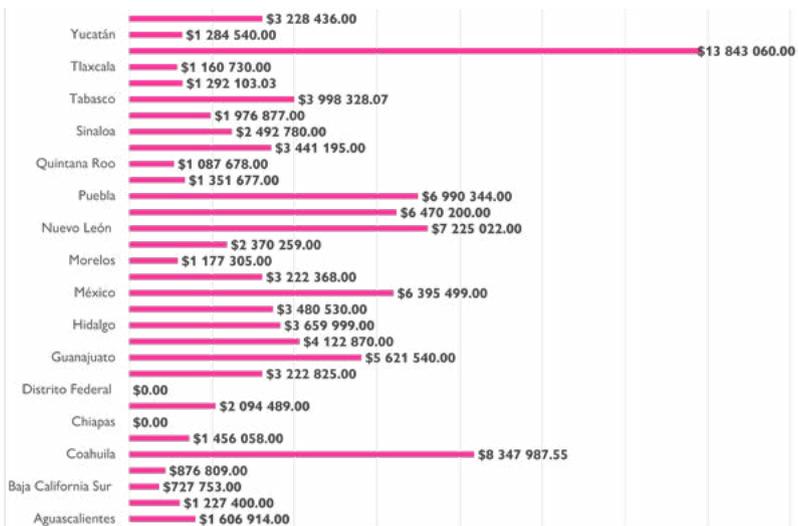
Los criterios a considerar para la ministración de recursos a las AEL, serían: a) el porcentaje de escuelas públicas de Educación Básica regular que reciben apoyo de los servicios de educación especial, b) el porcentaje de escuelas que atienden alumnos/as con aptitudes sobresalientes, c) el porcentaje de servicios públicos de educación especial y d) el porcentaje de alumnos/as con aptitudes sobresalientes atendidos.

En tanto que el Programa tiene cobertura nacional, podrían participar las 32 entidades federativas que manifestaran su interés y que cumplieran con los requisitos expresados en las RO.

En 2015 el presupuesto ministrado fue de \$32 356 376.10 (treinta y dos millones trescientos cincuenta y seis mil trescientos setenta y seis pesos, con diez centavos), los cuales se distribuyeron entre 30 entidades federativas, ya que el Distrito Federal y Chiapas no recibieron recurso del PIEE. Como puede observarse en la figura 3, las entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Veracruz, Coahuila, Nuevo León, Puebla, Oaxaca y el Estado de México. El monto osciló entre \$13 843 060.00 (13 millones ochocientos cuarenta y tres mil sesenta

pesos 00/100 MN.) y \$6 395 499.34 (seis millones trescientos noventa y cinco mil cuatrocientos noventa y nueve pesos, con treinta y cuatro centavos).

Figura 3  
Presupuesto por Entidad Federativa 2015



Elaboración propia

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2015)

Las entidades que recibieron un menor recurso fueron: Baja California Sur, Campeche, Quintana Roo, Tlaxcala y Morelos. Con una diferencia entre el recurso recibido de \$727 753.00 (setecientos veintisiete mil setecientos cincuenta y tres pesos 00/100 MN.) y \$1 177 305.00 (un millón ciento setenta y siete mil trescientos cinco pesos 00/100 MN.).

Es evidente que el recurso recibido en 2015 fue significativamente inferior, ya que en el ejercicio fiscal 2013 había sido de \$43 710 000.00 (cuarenta y tres millones setecientos diez mil pesos 00/100 MN.). Es decir, se ministraron \$11 353 623.00 (once millones trescientos cincuenta y tres mil seiscientos veintitrés pesos 00/100 MN.) menos.

En relación con la población atendida, de acuerdo con la información reportada por la SEP, en el ciclo escolar 2015-2016, se atendió a 32 149 estudiantes

con aptitudes sobresalientes (SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2009).

## Recursos financieros 2016

### Incremento del recurso y del alumnado con AS atendido

En el Acuerdo número 21/12/15 por el que se emitieron las RO del PíEE, para el ejercicio de los subsidios federales 2016, publicadas, el 27 de diciembre de 2015, por primera vez se hizo referencia en un objetivo específico a los alumnos con talentos específicos. El objetivo a la letra dice:

Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de Educación Básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnas/alumnos con discapacidad, las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. (sep, DGDC, 2015, s/p).

En el objetivo se pone énfasis en el seguimiento y acompañamiento, a diferencia de las RO correspondientes al 2014 en las que se expresaba que el propósito era fortalecer las capacidades de las escuelas y los servicios.

En relación con los montos y tipos de apoyo para la operación del PíEE, se señaló que el 3% se destinaría para gastos de operación central y hasta \$80 000 000.00 (Ochenta millones de pesos 00/100 M.N.) se podrían utilizar para financiar proyectos locales. Se expresó que los recursos restantes serían destinados para atender los objetivos específicos del PíEE, de ellos el 65% sería para el tipo de apoyo 1, es decir, para el fortalecimiento de los servicios de educación indígena y educación migrante y el 35% para el tipo de apoyo 2, es decir, el fortalecimiento de los servicios de educación especial y educación telesecundaria. Se hizo una aclaración que da cuenta de la relevancia de la atención a la población indígena, ya que se expresó que, en caso de la existencia de una ampliación presupuestal, la DGEI sería la facultada para distribuir los recursos a las entidades federativas.

Para el ejercicio 2016 el presupuesto ministrado fue de \$72 986 423.00 (setenta y dos millones novecientos ochenta y seis mil cuatrocientos veintitrés pesos 00/100 MN.), los cuales se distribuyeron entre 30 entidades federativas, ya que el Distrito Federal y Veracruz no recibieron recurso del

PIE. Como puede observarse en la figura 4, las entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Nuevo León, Chihuahua, Puebla, Coahuila, Oaxaca y Tabasco. El monto osciló entre \$8 911 044.00 (ocho millones novecientos once mil cuarenta y cuatro pesos 00/100 MN.) y \$3 716 818.00 (tres millones setecientos dieciséis mil ochocientos dieciocho pesos 00/100 MN.).

Las entidades que recibieron un menor recurso fueron: Campeche, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Morelos. El monto osciló entre \$696 611.00 (seiscientos noventa y seis mil seiscientos once pesos 00/100 MN.) y \$877 010.00 (ochocientos setenta y siete mil diez pesos 00/100 MN.).

Figura 4  
Presupuesto por Entidad Federativa 2016



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de datos (2016).

Como puede observarse el recurso recibido en 2016 se incrementó significativamente, ya que fue casi el doble, de lo recibido en el ejercicio anterior, ya que, se ministraron \$32 283 389.00 (treinta y dos millones doscientos ochenta y tres mil trescientos ochenta y nueve pesos 00/100 MN.) más.

El registro que se llevó en el PIEE permitió ver con detalle diferentes características del alumnado con AS que recibió atención educativa. Como puede verse en la tabla 18, en 2016 un total de 25 602 estudiantes con AS fueron atendidos por los servicios de EE (USAER). De estos 11 907 son mujeres, 11 698 son hombres y 1997 no reportaron el sexo.

En relación con la población atendida, se atendió a 34 709 estudiantes con aptitudes sobresalientes, información reportada por la SEP.

En relación con la cantidad de alumnos que fueron atendidos se identificó que las entidades que registraron un mayor número de alumnado fueron Nuevo León 5 428 alumnos, Coahuila 3 072 alumnos, Guanajuato 2 987, Nayarit 2 051, Durango 1 997 a través del servicio de USAER y 850 atendidos según reporta en su Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica 2016, atendió por convenio de colaboración con otras instituciones, específicamente a través del servicio del Centro de Iniciación a la Ciencia y la Tecnología (CICYT), 440 en Ciencias, 55 en Danza folklórica, 38 en Danza contemporánea, 44 en Música, 25 en Teatro, 48 en Artes Visuales y 200 en Robótica; por lo que suman un total de 2 847 estudiantes atendidos.

Como puede observarse en la tabla, no hay información en relación con el estado de Chihuahua, al respecto, en su Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica 2016, expresó que no hay una detección oportuna del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, que suelen confundirse con problemas de disciplina y ello ocasiona en muchos casos, que los alumnos abandonen los estudios al sentirse incomprendidos o no recibir una atención específica a su talento (p.36).

En relación con el tipo de AS, como puede observarse en la tabla 18, se identificó que la mayoría correspondía a intelectual con 14 689 estudiantes, en segundo lugar, artística con 2 717 y en tercer y cuarto sitio casi con igual número de estudiantes la psicomotriz con 1 818 y la creativa, con 1 817, y finalmente socioafectiva con 1 501 estudiantes.

Tabla 18  
Alumnado con aptitudes sobresalientes atendido por tipo de aptitud,  
por los servicios de Educación Especial (USAER) 2016

Entidades	Total					Tipo de AS				
	Total	M	H	M	H	Intelectual	Creativa	Artística	Psico- motriz	Socio- afectiva
Aguascalientes	164	70	94	0	0	110	34	15	7	4
Baja California	127	60	67	2	0	65	6	29	4	11
Baja California Sur	292	134	158	0	0	173	11	80	18	10

Campeche	261	118	143	0	0	127	40	41	24	39
Coahuila				0	0					
Federal	2458	1348	1110			1957	150	251	22	21
Estatad	614	322	292			460	141	164	103	85
Colima	250	107	143	0	0	128	16	53	36	15
Chiapas	639	282	357	0	0	426	62	66	56	30
Chihuahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciudad de México	131	48	83	1	1	70	11	18	25	16
Durango*	1997	S/D	S/D	0	0	942	149	201	67	98
Guanajuato	2987	1557	1430	0	0	0	0	0	0	0
Guerrero	S/D			0	0					
Hidalgo	1156	540	616	55	18	590	108	188	185	58
Jalisco	149	55	94	0	0	146	0	0	0	0
Estado de México										
Federal	398	185	213	0	0	215	22	79	48	30
Estatad	57	25	32	0	0	20	3	28	6	1
Michoacán	S/D			0	0					
Morelos	638	289	349	1	0	193	127	202	57	52
Nayarit	2051	1022	1029	3	28	1502	158	140	138	113
Nuevo León	5428	2869	2559	0	0	4004	257	307	460	391
Oaxaca	33	15	18	0	0	0	0	0	0	0
Puebla	563	235	328	4	5	329	44	94	46	47
Querétaro	33	16	17	0	1	25	1	1	0	2
Quintana Roo	137	67	70	2	0	65	10	28	17	17
San Luis Potosí										
Federal										
Estatad	54	28	26	0	0	40	7	3	0	3
Sinaloa	273	127	146	0	0	205	12	35	9	12
Sonora	243	134	109	9	9	131	29	51	17	18
Tabasco	811	437	374	36	29	500	87	60	48	116
Tamaulipas	11	1	10	0	1	2	1	0	0	0
Tlaxcala	12	6	6	0	0	8	3	1	0	0
Veracruz										
Federal	2000	1034	966	0	0	1179	162	366	283	176
Estatad	806	398	408	0	0	466	55	104	99	74
Yucatán	311	146	165	0	0	245	72	59	18	27



Hidalgo	0	0	19	72	143	208	227	265	41	88	92
Jalisco	13	34	28	9	8	15	10	8	19	5	0
Estado de México											
Federal	10	27	76	41	44	61	72	107	30	11	3
Estatad	0	1	0	2	1	10	3	2	0	4	3
Michoacán											
Morelos	7	21	7	25	96	107	149	157	8	31	30
Nayarit	75	177	27	94	195	324	408	457	65	121	120
Nuevo León	225	451	119	383	597	712	901	843	286	419	441
Oaxaca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Puebla	21	43	26	33	47	78	71	106	61	77	112
Querétaro	3	14	2	1	5	0	3	5	2	2	4
Quintana Roo	0	1	1	9	21	26	34	42	0	0	2
San Luis Potosí											
Federal											
Estatad	0	1	10	14	29	25	25	30	12	19	17
Sinaloa	7	19	2	12	36	40	54	87	6	3	7
Sonora	11	13	11	16	24	64	46	44	6	40	32
Tabasco	4	44	16	41	100	126	119	227	56	37	41
Tamaulipas	8	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Tlaxcala	0	0	0	0	3	0	0	5	2	1	1
Veracruz											
Federal	41	127	68	138	191	266	327	392	85	190	206
Estatad	1	12	14	71	71	145	110	110	49	96	118
Yucatán	0	0	2	26	45	64	93	75	5	4	1
Zacatecas	21	77	26	34	67	56	68	69	23	48	29
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>1326</b>	<b>590</b>	<b>1348</b>	<b>2246</b>	<b>3086</b>	<b>3577</b>	<b>4206</b>	<b>977</b>	<b>1457</b>	<b>1612</b>
<b>Total</b>		<b>1851</b>						<b>15053</b>			<b>4046</b>

Elaboración propia. Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2016).

## Recursos Financieros 2017

Nuevamente se reduce el recurso y el alumnado con AS atendido.

Se visibiliza la población indígena con AS

En el acuerdo número 22/12/16 por el que se emitieron las RO del PíEE, para el ejercicio de los subsidios federales 2017, publicadas, el 28 de diciembre de

2016, se reiteró la relevancia de detectar y atender, bajo el enfoque socio-cultural, al alumnado con aptitudes sobresalientes, ya que en el ciclo escolar 2015-2016, solamente se atendió a 32 149 alumnos, es decir, al 1.24% de la población que debería recibir atención. Esta cifra da cuenta de que se reconoció que había disminuido la atención en relación con el 1.41% registrado en el ciclo escolar 2014-2015. (SEP, DOF, 2016, p.11)

Se expresó que el objetivo específico que debía atender la DGDC, se enfocaría a beneficiar a los servicios y escuelas públicas de educación especial y escuelas de Educación Básica que atienden alumnado con discapacidad y con AS y/o talentos específicos, con actividades y acciones de fortalecimiento académico, equipamiento, material educativo, así como la constitución de redes de padres de familia.

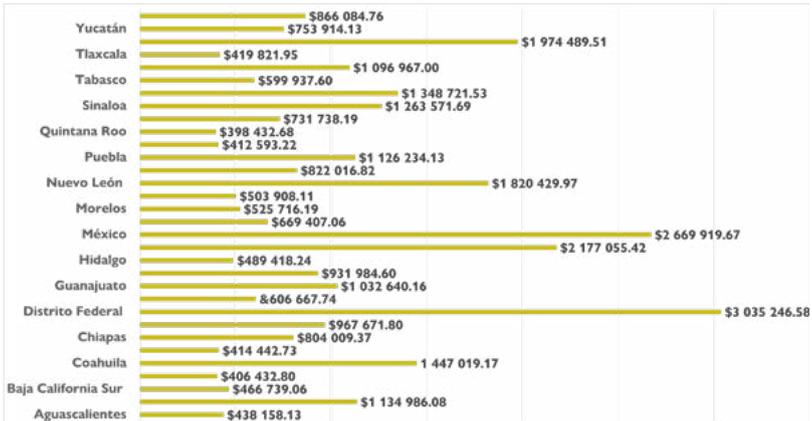
Se expresó que la población objetivo para Educación Básica eran las Entidades Federativas que atienden población escolar, a través de sus AEL, en contexto de vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

En relación con los montos y tipos de apoyo para la operación del PEE, se señaló que el 5% se destinaría para gastos de operación central, (es decir 2% más que el año anterior). De los recursos autorizados para la DGDC, se expresó que se destinaría un 71% para el tipo de apoyo 3, es decir, para el fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden al alumnado con discapacidad y con aptitudes sobresalientes y/ talentos específicos; y el 29 % para el tipo de apoyo 4, que se refiere a Educación telesecundaria. Se señaló que las Entidades Federativas, podrían emplear el 3% para gastos de operación local.

En 2017 el presupuesto ministrado fue de \$32 356 376.10 (treinta y dos millones trescientos cincuenta y seis mil trescientos setenta y seis pesos con diez centavos), los cuales se distribuyeron entre las 32 entidades federativas, a diferencia de los años anteriores. Como puede observarse en la figura 5, las entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Distrito Federal, Estado de México, Jalisco, Veracruz y Nuevo León.

Las entidades que recibieron un menor recurso fueron: Quintana Roo, Campeche, Colima, Querétaro y Tlaxcala. Con una diferencia entre el recurso recibido. El monto osciló entre \$ 398 432.68 (trescientos noventa y ocho mil cuatrocientos treinta y dos pesos con sesenta y ocho centavos) y \$419 821.95 (cuatrocientos diecinueve mil ochocientos veintiún pesos con noventa y cinco centavos).

Figura 5  
Presupuesto por entidad federativa 2017



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2017).

Como puede observarse el recurso recibido en 2017 nuevamente se redujo significativamente, ya que en el ejercicio anterior se ministró más del doble, es decir, en 2016 se ministraron \$32 283 389.00 (treinta y dos millones doscientos ochenta y tres mil trescientos ochenta y nueve pesos 00/100 MN.) más.

En relación con la población atendida, de acuerdo con la información reportada por la SEP, en el ciclo escolar 2017-2018, se atendió a 26 138 alumnos con aptitudes sobresalientes. (SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2019).

El registro que se llevó en el PíEE en 2017 permitió ver con detalle que el alumnado con AS que recibió atención educativa, como puede verse en la tabla 20, fue de 24 713 alumnas y alumnos con AS, atendidos por los servicios de EE (USAER), es decir, 889 alumnos menos que el año anterior. De ellos, 12 360 fueron mujeres y 12 299 hombres, es decir al igual que el año anterior, un poco más mujeres que hombres.

En relación con la cantidad de alumnas y alumnos que fueron atendidos se identificó que las entidades que registraron un mayor número de alumnado fueron Nuevo León 4 526, Chihuahua 3 251, Guanajuato 2 987, Veracruz 2 822, Durango 1 501, Hidalgo 1 374.

Este año se solicitó a las Entidades Federativas que registraran al alumnado que presentaba AS y que eran indígenas. Como puede verse en la tabla 20. Al respecto Chihuahua, Durango, Morelos, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora y Tabasco registraron población con estas características. Específicamente se identificó un total de 54, de los cuales 27 eran mujeres y 27 hombres. No se tiene información respecto a otros años, por lo que no es viable establecer comparaciones, pero es relevante observar que en efecto hay alumnado con doble excepcionalidad y que en este caso la pertinencia de focalizarla podría favorecer su atención oportuna.

En relación con el tipo de AS se identificó que al igual que el año anterior, la mayoría correspondía a intelectual con 12584 estudiantes, en segundo lugar, artística con 3 116, en tercer sitio creativa, con 2417, en cuarto lugar, psicomotriz, con 1837 y finalmente socioafectiva, con 1778 estudiantes.

Tabla 20  
Alumnado con aptitudes sobresalientes atendido  
por los Servicios de Educación Especial (USAER) 2017

Entidades	Total				Tipo de AS.				
					Nota. Si un alumno presenta más de un tipo de AS se debe contabilizar en todas las que corresponda				
	M	H	M	H	Intelectual	Creativa	Artística	Psico- motriz	Socio- afectiva
Aguascalientes	83	102	0	0	127	41	22	3	3
Baja California	64	69	0	0	82	11	46	31	20
Baja California Sur	75	120	0	0	117	8	50	9	12
Campeche	106	122	0	0	115	20	39	16	23
Coahuila	240	214	0	0	217	139	86	6	12
Colima	365	155	0	0	11	0	0	18	0
Chiapas	160	210	0	0	235	46	37	34	12
Chihuahua	1595	1655	0	1	1994	424	318	264	371
Ciudad de México	19	44	0	0	0	0	0	0	0
Durango	768	732	1	0	840	333	182	47	98
Guanajuato	1557	1430	0	0	0	0	0	0	0
Guerrero	45	39	0	0	0	0	0	0	0

Hidalgo	697	677	0	0	722	195	264	140	114
Jalisco	50	77	0	0	81	45	0	0	0
Estado de México	316	400	0	0	330	53	147	67	49
Michoacán	226	249	0	0	61	79	183	79	70
Morelos	247	313	3	0	170	119	189	44	51
Nayarit	588	580	0	0	860	81	83	82	60
Nuevo León	2372	2154	0	0	3249	213	491	331	242
Oaxaca	15	18	0	0	0	0	0	0	0
Puebla	186	225	4	5	223	40	70	38	38
Querétaro									
Quintana Roo	70	72	9	12	48	26	28	18	19
San Luis Potosí	44	54	4	5	42	9	8	18	29
Sinaloa	127	146	0	0	205	12	35	9	12
Sonora	143	115	2	0	115	44	79	21	10
Tabasco	140	124	4	4	156	27	27	12	42
Tamaulipas	1	3	0	0	4	0	0	0	0
Tlaxcala	8	21	0	0	7	1	1	1	0
Veracruz	1431	1391	0	0	1644	216	470	382	250
Yucatán	196	240	0	0	365	136	120	130	146
Zacatecas	426	548	0	0	564	99	141	37	95
<b>Total</b>	<b>12360</b>	<b>12299</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>12584</b>	<b>2417</b>	<b>3116</b>	<b>1837</b>	<b>1778</b>

Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, BGDC. Base de Datos (2017).

Respecto al nivel educativo, en la tabla 21, se identifica que el mayor número de alumnos, es decir, 34 553 niñas y niños cursan la educación primaria, y el grado en que mayor matrícula se encuentra registrada es en 3er grado. En segundo sitio se encuentran los estudiantes de secundaria apenas con 5 800 estudiantes y en último sitio preescolar con casi la mitad del alumnado de secundaria, es decir, 2874 niñas y niños. Nuevamente se observa una gran diferencia entre la cantidad de alumnas y alumnos identificados en primaria y los reportados en secundaria. La pregunta es qué sucedió con las alumnas y alumnos que estaban identificados en primaria y que ya no aparecen registrados en secundaria.

Tabla 21  
Alumnado con aptitudes sobresalientes, por nivel educativo,  
atendido por los Servicios de Educación Especial (USAER) 2017

Entidades	Preescolar		Primaria						Secundaria		
	2o	3o	1o	2o	3o	4o	5o	6o	1o	2o	3o
Aguascalientes	2	3	5	11	32	9	25	27	25	20	26
Baja California	4	2	3	22	16	13	28	43	21	15	26
Baja California Sur	0	3	3	20	24	32	32	35	25	36	38
Campeche	6	16	45	67	53	50	69	60	16	20	20
Coahuila	3	10	2	33	66	114	124	89	0	7	10
Colima	170	365	244	377	404	379	422	293	143	125	100
Chiapas	17	39	38	26	33	58	62	59	14	9	5
Chihuahua	135	421	150	225	386	450	506	474	216	180	218
Ciudad de México	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Durango	98	16	138	14	76	102	310	374	70	86	113
Guanajuato	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guerrero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hidalgo	0	2	54	128	153	225	276	295	93	98	89
Jalisco	6	21	13	16	12	14	12	10	6	9	8
Estado de México	35	394	41	5010	8942	94	2960	574	132	705	161
Michoacán	0	1	70	72	66	83	88	95	0	0	0
Morelos	2	6	9	18	68	100	146	143	20	16	32
Nayarit	23	56	14	56	14	56	256	300	32	77	72
Nuevo León	242	150	341	139	238	388	648	825	363	376	502
Oaxaca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Puebla	5	17	5	22	29	43	76	54	22	55	82
Querétaro											
Quintana Roo	13	6	8	26	43	49	59	49	0	0	32
San Luis Potosí	0	0	1	2	5	20	8	22	0	10	24
Sinaloa	7	19	2	12	36	40	54	87	6	3	7
Sonora	10	19	23	30	40	44	49	44	17	33	27
Tabasco	6	25	4	10	16	33	46	49	23	45	7
Tamaulipas	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0
Tlaxcala	0	0	0	1	1	4	3	3	3	8	5

Veracruz	42	137	82	209	262	411	437	502	134	286	324
Yucatán	0	0	2	34	89	108	111	124	4	3	1
Zacatecas	63	118	83	77	112	138	86	113	135	68	61
<b>Total</b>	<b>715</b>	<b>2159</b>	<b>1054</b>	<b>6819</b>	<b>11490</b>	<b>3452</b>	<b>6893</b>	<b>4845</b>	<b>1520</b>	<b>2290</b>	<b>1990</b>

Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2017).

## Recursos financieros 2018

### Incremento en el recurso financiero

#### Continúa la disminución de la población con AS atendida

#### Se continúa la visibilización de la población indígena con AS

En el acuerdo número 27/12/17 por el que se emitieron las RO del PIEE, para el ejercicio de los subsidios federales 2018, publicadas, el 29 de diciembre de 2017, se enfatizó nuevamente la importancia de detectar y atender, bajo el enfoque sociocultural, al alumnado con aptitudes sobresalientes, ya que en el ciclo escolar 2016-2017, solamente se atendió a 3 4709 alumnos, es decir, al 0.94% de la población que debería recibir atención. Con esta cifra se reconoció la disminución de la atención en relación con los años anteriores. (SEP, DOF, 2017, p. 11).

El objetivo y los beneficiarios se expresaron de la misma forma que el ejercicio anterior. En relación con los montos y tipos de apoyo para la operación del PIEE, se señaló que el 5% se destinaría para gastos de operación central; las Entidades Federativas y la AFCM podrían emplear el 3% en gastos de operación local.

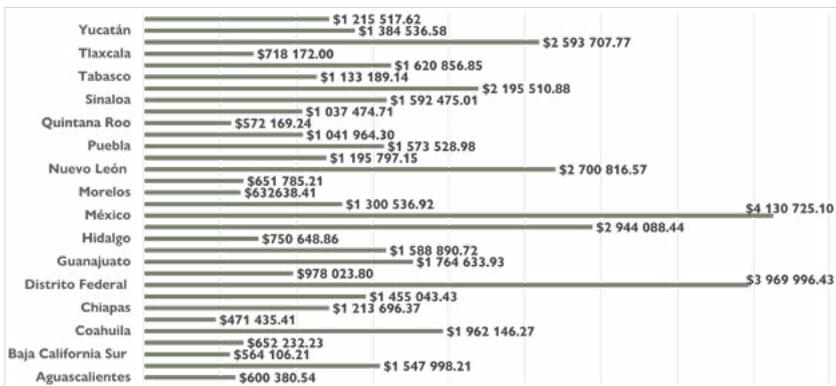
Los apoyos financieros del PIEE, se distribuirían en tres tipos de apoyo: a) escuelas de educación indígena, b) centros de educación migrante y c) servicios de educación especial que atienden población con discapacidad y alumnado con AS y/o talentos específicos. Como puede observarse ya no se consideró en los tipos de apoyo la educación telesecundaria. Los criterios de gasto permanecieron siendo los mismos.

En 2018 el presupuesto ministrado fue de \$47754721.64 (cuarenta y siete millones setecientos cincuenta y cuatro mil setecientos veintiún pesos con sesenta y cuatro centavos), los cuales se distribuyeron entre las 32 entidades federativas, al igual que el año anterior. Como puede observarse en la figura 6,

las entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Estado de México \$4 130 725.00 (cuatro millones ciento treinta mil setecientos veinticinco pesos 00/100 MN.), Distrito Federal \$3 969 996.00 (tres millones novecientos sesenta y nueve mil novecientos noventa y seis pesos), Jalisco \$2 944 088.00 (dos millones novecientos cuarenta y cuatro mil ochenta y ocho pesos 00/100 MN.), Nuevo León \$2 700 816.00 (dos millones setecientos mil ochocientos dieciséis pesos 00/100 MN.), Veracruz \$2 593 707.00 (dos millones quinientos noventa y tres mil setecientos siete pesos 00/100 MN.) y Sonora \$2 195 510.00 (dos millones ciento noventa y cinco mil diez pesos 00/100 MN.).

Las entidades que recibieron un menor recurso fueron: Colima \$471 435.00 (cuatrocientos setenta y un mil cuatrocientos treinta y cinco pesos 00/100 MN.), Baja California Sur \$564 106.00 (quinientos sesenta y cuatro mil ciento seis pesos 00/100 MN.), Quintana Roo \$572 169.00 (quinientos setenta y dos mil ciento sesenta y nueve pesos 00/100 MN.), Aguascalientes \$600 380.00 (seiscientos mil trescientos ochenta pesos 00/100 MN.) y Nayarit \$651 785.00 (seiscientos cincuenta y un mil setecientos ochenta y cinco pesos 00/100 MN.). El monto osciló entre \$471 435.00 (cuatrocientos setenta y un mil cuatrocientos treinta y cinco pesos 00/100 MN.) y \$651 785.00 (seiscientos cincuenta y un mil setecientos ochenta y cinco pesos 00/100 MN.).

Figura 6  
Presupuesto por Entidad Federativa 2018



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2018).

Como puede observarse el recurso recibido en 2018 se incrementó. Específicamente se ministraron \$15 398 345.00 (quince millones trescientos noventa y ocho trescientos cuarenta y cinco pesos 00/100 MN.) más que el año anterior.

En 2018 el alumnado con AS que recibió atención educativa, como puede verse en la tabla 22, fue de 21 518 estudiantes con AS, atendidos por los servicios de EE (USAER), lo que indica que el número de alumnas y alumnos en atención continuó disminuyendo, en este caso 3 195 menos que el año anterior. Del total del alumnado, 10 868 fueron mujeres y 10 650 hombres, es decir, al igual que los años anteriores, un poco más mujeres que hombres.

En relación con la población atendida, de acuerdo con la información reportada por la SEP, en el ciclo escolar 2018-2019, se atendió a 22 163 estudiantes con aptitudes sobresalientes. (SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2019).

Tabla 22

Alumnado con aptitudes sobresalientes, atendido por nivel educativo, por los servicios de educación especial (USAER) 2018

Entidades	Preescolar		Primaria						Secundaria		
	2o	3o	1o	2o	3o	4o	5o	6o	1o	2o	3o
Aguascalientes	0	0	0	1	2	6	3	9	10	9	6
Baja California	1	1	8	17	18	23	24	24	7	14	16
Baja California Sur	2	4	1	5	7	7	35	30	13	31	36
Campeche	6	16	45	67	53	50	69	60	43	40	40
Coahuila Estatal	2	18	79	170	125	128	112	88	24	17	18
Coahuila Federal	32	48	31	39	76	100	131	150	39	54	141
Colima	2	7	6	13	16	29	21	63	17	11	13
Chiapas	4	16	9	14	33	39	48	23	1	3	1
Chihuahua	82	238	80	155	268	335	406	376	167	261	208
Ciudad de México	0	0	0	0	3	10	14	23	1	5	1
Durango	16	138	14	76	102	201	310	374	70	86	113
Guanajuato	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Guerrero	2	17	0	5	3	7	4	25	0	0	0
Hidalgo	4	7	31	88	142	176	269	235	58	91	95
Jalisco	10	18	9	13	13	12	8	5	13	9	10

Estado de México	0	3	4	8	9	9	9	12	2	2	13
Michoacán	0	1	0	0	37	0	0	0	0	4	0
Morelos	4	13	10	35	69	119	155	168	27	26	30
Nayarit	35	52	18	51	90	85	113	162	54	59	81
Nuevo León	150	341	139	238	388	556	648	825	363	376	502
Oaxaca	0	4	1	2	4	1	8	1	0	0	0
Puebla	5	11	7	14	35	35	56	70	19	42	62
Querétaro	2	11	2	2	12	9	7	4	1	4	6
Quintana Roo	0	3	2	8	15	25	39	35	2	0	1
San Luis Potosí	0	0	27	39	31	39	49	40	13	29	27
Sinaloa	2	13	4	17	44	51	71	74	0	6	10
Sonora											
Tabasco	3	11	7	16	31	19	40	52	13	21	25
Tamaulipas	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0
Tlaxcala	0	0	0	1	1	1	4	2	3	3	4
Veracruz Estatal	0	12	26	46	117	108	153	138	56	116	116
Veracruz Federal	81	184	165	326	341	442	440	446	162	270	273
Yucatán	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Zacatecas	31	67	48	70	79	92	104	84	50	68	62
<b>Total</b>	<b>466</b>	<b>1254</b>	<b>773</b>	<b>1537</b>	<b>2164</b>	<b>2714</b>	<b>3353</b>	<b>3600</b>	<b>1228</b>	<b>1656</b>	<b>1910</b>
<b>Total</b>		<b>1720</b>						<b>14141</b>			<b>4794</b>

Elaboración propia

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2018).

En relación con la cantidad de estudiantes que fueron atendidos, como puede verse en la tabla 22, se identificó que las entidades que registraron un mayor número de alumnado fueron Nuevo León, 4526; Guanajuato, 2642; Chihuahua, 2584; Veracruz, 2296; Durango, 1500; Hidalgo, 1196 y Coahuila, 1046.

Este año al igual que en el anterior, se solicitó a las Entidades Federativas que registraran al alumnado que presentaba AS y que eran indígenas. Al respecto Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Nayarit, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa y Veracruz registraron población con estas características. Específicamente se identificaron un total 56 alumnos, 36 mujeres y 20 hombres. En comparación con el año anterior se aprecia un incremento ya que como se mencionó, el año anterior se identificaron 45 alumnos. En el caso de Chihuahua, Durango, Puebla y Quintana Roo desde

el año anterior, habían focalizado este tipo de población. El solicitar este dato a las entidades propició que los docentes visibilizaran a esta población que no se había focalizado y a pesar de que se fue dando una disminución en el número de alumnos atendidos, en este caso sí hubo un ligero incremento.

En relación con el tipo de AS, como puede verse en la tabla 23, se identificó que al igual que el año anterior, la mayoría correspondía a intelectual con 11 810 estudiantes, en segundo lugar, artística con 2 475, alumnos, en tercer sitio creativa, con 1 752, en cuarto lugar, psicomotriz, con 1 308 y finalmente socioafectiva, con 1 253 estudiantes.

Tabla 23

Alumnado con aptitudes sobresalientes, por tipo de aptitud, atendido por los servicios de Educación Especial (USAER) 2018

Entidades	Total					Del total ¿Cuántos son indígenas?	Tipo de AS.				
							Nota. Si un alumno presenta más de un tipo de AS se debe contabilizar en todas las que corresponda				
	Total	M	H	M	H		Intelectual	Creativa	Artística	Psico- motriz	Socio- afectiva
Aguascalientes	48	22	26	0	0	30	12	4	1	3	
Baja California	153	70	83	0	0	93	6	28	19	7	
Baja California Sur	171	71	100	0	0	97	6	42	15	11	
Campeche	228	106	122	0	0	115	20	39	16	23	
Coahuila Estatal	298										
Coahuila Federal	748	146	152	0	0	324	82	43	1	8	
Total	1046	333	415	0	0	717	10	17	1	3	
Colima	198	85	113	0	0	122	12	37	25	5	
Chiapas	191	90	101	0	0	114	21	33	17	6	
Chihuahua	2584	1267	1317	4	8	1558	276	366	246	304	
Ciudad de México	57	26	31	1	1	44	3	4	4	6	
Durango	1500	768	732	1	0	840	333	182	47	98	
Guanajuato	2642	1397	1245	0	0	0	0	0	0		
Guerrero	58	39	19	0	0	38	7	8	4	1	
Hidalgo	1196	602	594	0	0	683	151	174	87	101	
Jalisco	120	46	74	0	0	120	0	0	0		
Estado de México	941	417	524	0	0	292	49	216	78	62	

Michoacán	42	19	23	0	0	42	0	0	0	0
Morelos	656	305	351	0	0	185	166	223	42	45
Nayarit	785	414	371	2	3	637	45	40	37	31
Nuevo León	4526	2372	2154	0	0	3249	213	491	331	242
Oaxaca	21	2	19	0	0	6	0	0	0	0
Puebla	355	154	201	0	1	193	28	74	26	33
Querétaro	59	22	37	1	1	55	2	2	0	0
Quintana Roo	130	61	69	6	6	45	18	27	16	24
San Luis Potosí	65	28	37	0	0	35	6	8	12	15
Sinaloa	292	145	147	6	0	159	45	36	15	30
Sonora										
Tabasco	281	155	126	0	0	162	28	13	11	33
Tamaulipas	327	324	3	0	0	4	0	0	0	0
Tlaxcala	19	3	16	0	0	0	1	17	1	0
Veracruz Estatal	888									
Federal	1408	435	453	0	0	519	62	117	91	99
Total	2296	693	715	15	0	945	83	193	151	25
Yucatán	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Zacatecas	529	251	278	0	0	387	40	41	14	38
<b>Total</b>	<b>21 518</b>	<b>10 868</b>	<b>10 650</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>11 810</b>	<b>1 725</b>	<b>2 475</b>	<b>1 308</b>	<b>1 253</b>

Elaboración propia

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2018).

Respecto al nivel educativo, se identifica que 14 141 niñas y niños cursan la educación primaria, y el grado en que mayor matrícula se encuentra registrada es en 6° grado al igual que en 2016. En segundo sitio se encuentran los estudiantes de secundaria apenas con 4 794 estudiantes y en último sitio, al igual que los años anteriores, preescolar con menos de la mitad del alumnado de secundaria, es decir, 1 720 niñas y niños. Al igual que los años anteriores, se observa una reducción muy grande entre la cantidad de estudiantes identificados en primaria y los reportados en secundaria. Las entidades no explican si el alumnado identificado en primaria ya no continúa estudiando en secundaria o en ese nivel educativo ya no se da continuidad a los procesos de detección y diagnóstico.

## Recursos Financieros 2019. Inicia el sexenio 2018-2024 Continúa la reducción del presupuesto y del alumnado atendido

El 1° de diciembre de 2018 inició una nueva administración del Ejecutivo Federal, esta situación propició que la emisión de las reglas de operación para el ejercicio de los subsidios federales correspondientes al año fiscal 2019, se publicaran en el Diario Oficial en el acuerdo número 04/02/19, hasta el 28 de febrero de 2019, es decir el último día en que es factible su publicación.

En las RO se expresó que el PíEE, en atención a lo que señalan las Directrices hacia el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su apartado de *Bienestar social e igualdad*, busca dar prioridad a la población escolar con mayores necesidades de recibir apoyos. Se señaló que el PíEE también se vincula con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible, específicamente a través del objetivo 4 que expresa garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como propiciar oportunidades de aprendizaje para todos y durante toda la vida.

Asimismo, se señaló que se atiende a lo que la Ley General de Educación expresa en su Artículo 33, fracción II Bis, en donde se prevé que las autoridades educativas, bajo el principio de inclusión, deberán desarrollar programas de capacitación, para los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en términos de lo dispuesto en el artículo 41; que a la letra señala que:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. (SEP, DOF, 2019, p.10)

Se hizo énfasis en que el PíEE a través de la ministración de recursos, contribuiría a la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios que brindan atención a las niñas, niños, y jóvenes en contexto de vulnerabilidad. Propiciaría que contaran con mejores oportunidades y herramientas que les permitieran el acceso a una educación integral, equitativa e inclusiva. En relación con la atención que se ha brindado, se expresó que en el ciclo escolar 2017-2018, de acuerdo con las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional (SEN), se atendió a 26 138 alumnos con aptitudes sobre-

salientes. Esta cifra hace evidente que continúa disminuyendo la cantidad de alumnado que recibe atención educativa, en relación con los ciclos escolares anteriores, ya que, por ejemplo, en el ciclo escolar 2016-2017, se atendió a 34 709 alumnos.

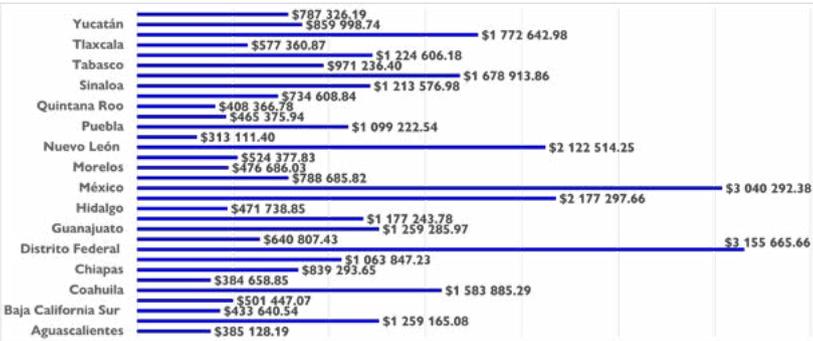
En las RO se hicieron mínimas modificaciones en relación con los objetivos, los beneficiarios, los apoyos, los criterios de gasto y los lineamientos para su operación. Incluso nuevamente se indicó que para gastos de operación central se destinaría el 5%. Al igual que el ejercicio fiscal anterior, se consideraron los apoyos financieros del PEE, se distribuirían en tres tipos de apoyo: escuelas de educación indígena, centros de educación migrante y servicios de educación especial que atienden a las alumnas y los alumnos con dificultades severas de aprendizaje, de comunicación o de conducta con discapacidad y a las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o con la condición del espectro autista. Como puede observarse en la descripción del tipo de apoyo 3, se incluyó por primera vez, la referencia al alumnado con condición del espectro autista.

En 2019 el presupuesto ministrado fue de \$34 392 009.26 (treinta y cuatro millones trescientos noventa y dos mil nueve pesos con veintiséis centavos), los cuales se distribuyeron entre las 32 entidades federativas. Como puede observarse en la figura 7, las entidades que recibieron un mayor recurso fueron: Distrito Federal \$3 155 665.00 (tres millones ciento cincuenta y cinco mil seiscientos sesenta y cinco pesos 00/100 MN.), México \$3 040 292.00 (tres millones cuarenta mil doscientos noventa y dos pesos 00/100 MN.), Jalisco \$2 177 297.00 (dos millones ciento setenta y siete mil doscientos noventa y siete pesos 00/100 MN.), Nuevo León \$2 122 514.00 (dos millones ciento veintidós mil quinientos catorce pesos 00/100 MN.), Veracruz 1 772 642.00 (un millón setecientos setenta y dos mil seiscientos cuarenta y dos pesos 00/100 MN.), Sonora \$1 678 913.00 (un millón seiscientos setenta y ocho mil novecientos trece pesos 00/100 MN.) y Coahuila \$1 583 885.00 (un millón quinientos ochenta y tres mil ochocientos ochenta y cinco pesos 00/100 MN.).

Las entidades que recibieron un menor recurso fueron: Oaxaca \$313 111.00 (trescientos trece mil ciento once pesos 00/100 MN.), Colima \$384 658.00 (trescientos ochenta y cuatro mil seiscientos cincuenta y ocho pesos), Aguascalientes \$385 128.00 (trescientos ochenta y cinco mil ciento veintiocho pesos 00/100 MN.), Quintana Roo \$408 366.00 (cuatrocientos ocho mil trescientos sesenta y seis pesos 00/100 MN.) e Hidalgo \$471 738.00 (cuatrocientos setenta y un mil setecientos treinta y ocho pesos 00/100 MN.).

El monto osciló entre \$313 111.00(trescientos trece mil ciento once pesos 00/100 MN.), y \$471 738.00 (cuatrocientos setenta y un mil setecientos treinta y ocho pesos 00/100 MN.).

Figura 7  
Presupuesto por Entidad Federativa 2019



Elaboración propia.  
Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2019).

Como puede observarse el recurso recibido en 2019 se redujo. Se recibieron \$13 362 712.00 millones menos que los ministrados en el ejercicio anterior.

En 2019 el alumnado con AS que recibió atención educativa, como puede verse en la tabla 24, fue de 24,793 estudiantes con AS, atendidos por los servicios de EE (USAER), lo que indica que el número de ellos en atención se incrementó un poco, ya que en este caso se reportaron 3 275 más estudiantes que el año anterior. Del total del alumnado, 11 324 fueron mujeres y 13 469 hombres, es decir, por primera vez se registraron más hombres, específicamente 2 145 más.

Tabla 24  
Alumnado con aptitudes sobresalientes, por nivel educativo, atendido por los servicios de Educación Especial (USAER) 2019

Entidades	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
Aguascalientes									
Baja California	0	0	0	6	8	14	10	12	22

## 124 NOEMÍ GARCÍA GARCÍA

Baja California Sur									
Campeche	1		1	33	31	64	12	17	29
Coahuila Estatal Coahuila Federal									
Colima	5	3	8	35	49	84	15	15	30
Chiapas		1	1	5	10	15	1	2	3
Chihuahua									
Ciudad de México									
Durango	82	55	137	438	417	855	100	84	184
Guanajuato	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guerrero	2	0	2	4	12	16	1	1	2
Hidalgo	0	0	0	0	0	0	92	95	187
Jalisco									
Estado de México									
Michoacán	0	0	0	0	0		2	1	3
Morelos	0	0		0	0	0	5	1	6
Nayarit	54	34	88	139	140	279	68	59	127
Nuevo León									
Oaxaca	0	0	0	4	3	7	0	0	0
Puebla	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Querétaro	4	0	4	14	15	29	4	1	5
Quintana Roo	2	2	4	5	7	12	0	0	0
San Luis Potosí	0	0	0	12	21	33	16	19	35
Sinaloa									
Sonora									
Tabasco									
Tamaulipas	0	0	0	747	3	750	99	3	102
Tlaxcala	3	3	6	6	6	12	0	0	0
Veracruz Estatal Veracruz Federal	94	74	168	573	640	1213	289	237	526
Yucatán									
Zacatecas	12	13	25	66	85	151	25	43	68
<b>Total</b>	<b>259</b>	<b>185</b>	<b>444</b>	<b>2087</b>	<b>1447</b>	<b>3534</b>	<b>739</b>	<b>590</b>	<b>1329</b>

Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Base de Datos (2019).

Tabla 25  
Alumnado con aptitudes sobresalientes, atendido por tipo de aptitud  
por los servicios de Educación Especial (USAER) (CAPEP) (CRIE) 2019

Entidades	Intelectual		Creativa		Artística		Psicomotriz		Socio Afectiva		Tot						
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H					
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total					
Aguascalientes	35	92	15	9	24	2	5	7	2	1	3	3	2	5	57	109	166
Baja California	14	14	2	8	10	20	60	80	4	11	15	3	2	5	43	95	138
Baja California Sur	34	64	1	5	6	13	16	29	5	6	11	3	0	3	56	91	147
Campeche	36	52	2	5	7	7	9	16	3	6	9	2	2	4	50	74	124
Coahuila Estatal	905	823	98	89	187	83	59	142	3	10	13	30	30	60	1119	1011	2,130
Coahuila Federal	42	45	3	7	10	14	14	28	7	13	20	1	2	3	67	81	148
Chiapas	198	214	21	23	44	37	42	79	15	19	34	11	12	23	282	310	592
Chihuahua	601	741	100	80	180	93	52	145	108	133	241	72	83	155	974	1089	2,063
Ciudad de México	11	30	41	18	34	52	1	4	5	0	1	1	1	5	31	74	105
Durango	288	296	584	168	177	345	68	42	110	7	15	22	47	49	578	579	1,157
Guanajuato	1264	2332	3596	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1264	2332	3,596
Guerrero	94	86	180	4	2	6	15	12	27	1	5	6	1	1	115	106	221
Hidalgo	415	467	882	67	53	120	46	79	125	18	21	39	34	26	580	646	1,226
Jalisco	48	78	126	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	78	126
Estado de México	283	301	584	69	25	94	25	197	222	29	120	149	30	18	436	661	1,097



En relación con la cantidad de estudiantes que fueron atendidos se identificó que las entidades que registraron un mayor número de alumnado fueron, Guanajuato 3 596 Nuevo León 3 078 Coahuila 2 130 Chihuahua 2 063, Veracruz 1 958 Tabasco 1 810

En relación con el tipo de AS, como puede observarse en la tabla 25, se identificó que al igual que el año anterior, la mayoría correspondía a intelectual con 17 183, en segundo lugar, artística con 2 618, en tercer sitio creativa, con 2 160, en cuarto lugar, psicomotriz, con 1 528 y finalmente socioafectiva, con 1 304 estudiantes.

Respecto al nivel educativo, se identifica que, al igual que los años anteriores, el mayor número de estudiantes, es decir, 3 534 niñas y niños cursan la educación primaria. En segundo sitio se encuentran los estudiantes de secundaria apenas con 1 329 y en último sitio, al igual que los años anteriores, preescolar con aproximadamente la tercera parte del alumnado de secundaria, es decir, 444 niñas y niños. Continúa observándose de forma recurrente una disminución importante entre la cantidad de alumnos identificados en primaria y los registrados en secundaria.

### *Visión de continuo, logros y desafíos del PíEE*

El Programa de Inclusión y Equidad Educativa implementado en 2014 sustituyó al PíEEIE. Este programa continuó recibiendo recursos económicos de la federación y los siguió ministrando a las entidades del país a través de las reglas de operación emitidas cada año para ese efecto.

El PíEE a diferencia del PíEEIE, como se señaló con anterioridad, estaba dirigido a Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior. El Gobierno Federal con esta política educativa pretendía promover la inclusión al Sistema educativo de todos los niños y jóvenes, focalizando los esfuerzos principalmente en la población en situación de vulnerabilidad y favoreciendo un trayecto continuo entre los tres tipos de educación. Esta nueva política educativa con visión de integralidad, para su operación requería cambios estructurales de fondo para los que las entidades no estaban preparadas. Por ejemplo, en cada entidad fue necesario que nombrar ahora además de un coordinador de cada programa, uno general y acordar entre todos el Plan Anual de Trabajo.

Lamentablemente las políticas educativas se *informan* a las AEL y ellas deben *operarlas* y atender los lineamientos que se señalan. Otra situación que se sumó a la complejidad para implementar la nueva política educativa fue la continua disminución de los recursos financieros que se ministran. Además, al fusionarse varios programas en uno solo, como se señaló en el caso de Educación Básica, propició un mayor impacto en la disminución del recurso destinado para la identificación y atención de la población identificada con AS.

Se destacó también la relevancia de promover prácticas inclusivas y favorecer la reducción o eliminación de las barreras para el aprendizaje. Para lograrlo era necesario llevar a cabo acciones de actualización y formación de los directivos y docentes de todos los niveles educativos y de educación regular y especial.

Inicialmente, para Educación Básica se habían considerado cuatro tipos de apoyo y se había determinado que la asesoría estaría a cargo de las Direcciones Generales de Educación Indígena, de Desarrollo Curricular y de Materiales e Informática Educativa. Sin embargo, a partir de 2018, ya no se consideró en los tipos de apoyo la educación telesecundaria, en consecuencia, los recursos se destinaron a escuelas de educación indígena, centros de educación migrante y servicios de educación especial que atienden población con discapacidad y alumnado con AS y/o talentos específicos.

Como se señaló, en el DOF publicado en diciembre de 2014, al establecer que la población que se identificaría como beneficiaria indirecta, serían las escuelas públicas de tipo básico y los servicios educativos de las entidades federativas que atiendan a niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad en escuelas públicas de tipo básico (preescolar, primaria y secundaria) y los servicios educativos públicos (multigrado, indígena, migrante, especial y telesecundaria), abrió la posibilidad de incorporar a otros grupos de población que en educación especial no se consideraban en el marco del PFEIE. Un caso específico, fue la visibilidad del alumnado con doble excepcionalidad, específicamente alumnado indígena con AS.

En relación con el modelo de atención, no se hicieron cambios, ya que, al estar sustentada la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes en México, en los modelos socioculturales y como se ha señalado, se destaca la importancia del contexto en la manifestación de las aptitudes sobresalientes, y explican que éstas no sólo se definen a través del potencial de la persona,

sino también de la interacción que tiene con su medio inmediato y la sociedad en la que se desarrolla. Esta situación por una parte favoreció que las entidades no se encontraran con una nueva propuesta metodológica, sino con la que venían trabajando.

Por otra parte, un vacío que se siguió haciendo patente fue la carencia de documentos específicos generados desde la SEP para orientar el trabajo en educación preescolar y secundaria.

Asimismo, la disminución de los recursos financieros impactó en la viabilidad de establecer convenios de colaboración con instituciones para la atención extraescolar del alumnado con AS.

En las páginas anteriores se hizo un análisis anual, ahora se presentará una visión general, que permitirá identificar la continuidad que ha llevado el PíEE, básicamente en relación con los recursos ministrados del 20014 al 2019 y la matrícula que ha sido atendida.

En la figura 8, puede observarse que la ministración de los recursos se asemeja a un *sube y baja*, La dinámica que se observa es *sube y baja* ya que un año se incrementa el presupuesto y el siguiente se disminuye. Como se recordará los recursos que asigna la federación cada año, no son regularizables.

Figura 8  
Presupuesto Ministrado 2014-2019



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Bases de Datos (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Como puede observarse en la tabla 25, las entidades que recibieron en cada ejercicio fiscal un mayor recurso de forma reiterada fueron: Estado de México (en 5 ejercicios fiscales), Nuevo León (en 4 ejercicios fiscales) Jalisco (en 3 ejercicios fiscales) Coahuila (en 2 ejercicios fiscales) Puebla (en 2 ejercicios fiscales), Nayarit y Chiapas (en 1 ejercicio fiscal).

Las entidades que recibieron un menor recurso de forma reiterada fueron: (Quintana Roo en 5 ejercicios fiscales), Campeche (en 3 ejercicios fiscales) Tlaxcala (en 3 ejercicios fiscales) Baja California Sur (en 2 ejercicios fiscales) Morelos (en 2 ejercicios fiscales), Querétaro (en 2 ejercicios fiscales), Aguascalientes, Nayarit e Hidalgo (en 1 ejercicio fiscal).

En relación con las entidades que atendieron un mayor número de AS y recibieron también un mayor recurso fueron las que se muestran en la tabla 26. Como puede observarse, en el caso de Nuevo León en todos los años recibió mayor recurso y atendió también a un mayor número de AS, Veracruz en 2017, 2018 y 2019 recibió mayor recurso y atendió también a un mayor número de AS; en el caso de Coahuila en los años 2016 y 2019; recibió mayor recurso y atendió también a un mayor número de alumnado con AS.

Tabla 26

Entidades que atendieron un mayor número de alumnos con AS y recibieron mayores recursos financieros de 2016-2019

Año	Entidades con mayor número de alumnos atendidos con AS		Entidades que recibieron Mayor recurso	
2016	Nuevo León	5428	Nuevo León	\$8911044
	Coahuila	3072	Chihuahua	\$4653303
	Guanajuato	2987	Puebla,	\$4162226
	Nayarit	2051	Coahuila	\$3794468
	Durango	2847	Oaxaca	\$3716818
			Tabasco	\$3621651
2017	Nuevo León	4526	Distrito Federal	\$3035246.58
	Chihuahua	3251	Estado de México	\$2669919.67
	Guanajuato	2987	Jalisco	\$2177055.42
	Veracruz	2822	Veracruz	\$1974489.51
	Durango	1501	Nuevo León	\$1820429.97
	Hidalgo	1374		

2018	Nuevo León	4526	Estado de México	\$4 130 725
	Guanajuato	2642	Distrito Federal	\$3 969 996
	Chihuahua	2584	Jalisco	\$2 944 088
	Veracruz	2296	Nuevo León	\$2 700 816
	Durango	1500	Veracruz	\$2 593 707
	Hidalgo	1196	Sonora	\$2 195 510
	Coahuila	1046		
2019	Guanajuato	3596	Ciudad de México	\$3 155 665
	Nuevo León	3078	México	\$3 040 292
	Coahuila	2130	Jalisco	\$2 177 297
	Chihuahua	2063	Nuevo León	\$2 122 514
	Veracruz	1958	Veracruz	\$1 772 642
	Tabasco	1810	Sonora	\$1 678 913
			Coahuila	\$1 583 885

Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Bases de Datos (2016, 2017, 2018, 2019).

En relación con la atención al alumnado se observó que ha ido disminuyendo el número de alumnos con AS que recibe atención, como puede verse en la tabla 27, de acuerdo con las cifras del Sistema Educativo Nacional que reporta la SEP, correspondientes a los ciclos escolares 2014-2019.

Tabla 27  
Población atendida con as. Ciclos escolares 2014-2019

Población atendida con aptitudes sobresalientes						
Ciclo escolar	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20
Alumnos	37 456	32 149	34 709	26 138	22 163	20 690

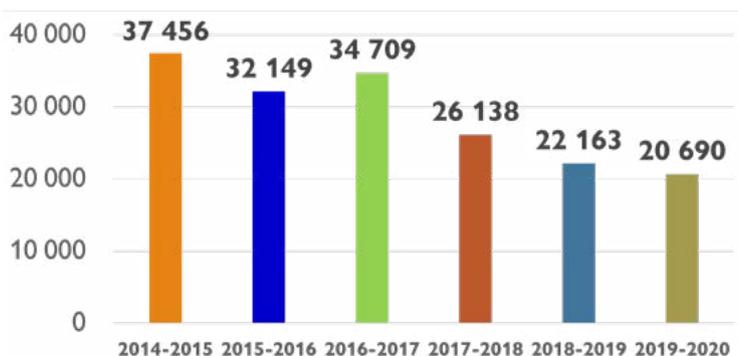
Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Documento de archivo.

Información consultada en: SEP. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2019.

En la figura 9, puede apreciarse la cantidad de población atendida con AS de los ciclos escolares 2014-2015 a 2019-2020.

Figura 9  
Población atendida con As. Periodo 2014-2020



Elaboración propia.  
Información consultada en: SEP. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2014-2020.

En relación con el tipo de As sobresaliente se identificó, como puede observarse en la tabla 27, en todos los años un mayor número de alumnado en el tipo de As intelectual, en segundo lugar, artística, en el siguiente, creativa, posteriormente psicomotriz y finalmente socioafectiva.

Tabla 27  
Población atendida por tipo de As de 2016-2019

Año	Tipo de As				
	Intelectual	Artística	Creativa	Psicomotriz	Socioafectiva
2016	14 689	2 717	1 817	1 818	1 501
2017	12 584	3 116	2 417	1 837	1 778
2018	11 810	2 475	1 752	1 308	1 253
2019	17 183	2 618	2 160	1 528	1 304

Elaboración propia.

En relación con el nivel educativo puede observarse en la tabla 28, que reiteradamente es en el nivel de educación primaria en donde se ubica el mayor número de alumnado, en segundo en educación secundaria y en tercero en preescolar.

Tabla 28  
Población atendida con as, por nivel educativo de 2016-2019

Año	Cantidad de AS por nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preescolar
2016	15 053	4 046	1 851
2017	34 553	5 800	2 874
2018	14 141	4 794	1 720
2019	3 534	1 329	444

Elaboración propia.

Información consultada en: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2019.

En Educación Preescolar un logro fue el posicionamiento del modelo de enriquecimiento como primera respuesta educativa, así como la continuidad en la implementación de la acreditación y promoción anticipada. En Educación Primaria mejoraron los procesos de identificación e intervención educativa. En Educación Secundaria un logro fue la continuidad en la atención al alumnado, así como la implementación de la acreditación y promoción anticipada en el nivel.

En educación indígena además de iniciar un proceso más sistemático de identificación, como pudo apreciarse en los años 2018 y 2019, se continuó implementando la Propuesta de intervención para la atención de estos alumnos en algunas entidades federativas.

Son importantes los logros, sin embargo, se pueden enumerar desafíos específicos en cada nivel educativo que ya se habían señalado y que incluso se puede afirmar que se agudizaron. El principal vacío fue la no publicación de los documentos nacionales para la atención educativa en los niveles de educación preescolar y secundaria. Como se recordará ya se había manifestado la necesidad de contar con orientaciones nacionales específicas para estos niveles educativos, por lo que se seguía trabajando con la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes diseñada e implementada para educación primaria, desde el 2006.

En el caso de Educación Preescolar quedó pendiente implementar una fase de prueba del proceso de identificación e intervención educativa, concluir el diseño del documento para la atención educativa, así como posicionar el *modelo de enriquecimiento* como primera respuesta educativa.

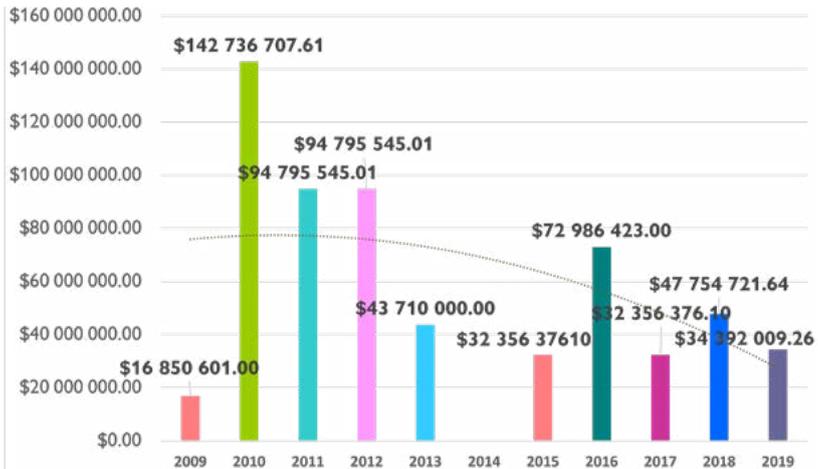
En Educación Primaria, que es el nivel que continuó siendo el más atendido, continuó siendo un reto la vinculación y el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y educación especial. En relación con el nivel de Educación Secundaria se continúa requiriendo generalizar en el nivel educativo la atención educativa del alumnado con aptitudes sobresalientes y capacitar a los docentes. Siguió presentándose un vacío en relación con una Propuesta de intervención, para su implementación en la modalidad de telesecundaria.

Como puede apreciarse, fueron mínimos los logros que se reportaron en el contexto del PEE; sin embargo, es importante reconocer que se continuó brindando atención al alumnado con AS y que la propuesta de intervención siguió vigente.

*Puntos de continuidad y cambio, derivados de la implementación del PEEIE y del PEE en México*

En general, como puede verse en la figura 10, se aprecia una disminución del presupuesto en términos globales.

Figura 10  
Presupuesto ministrado 2009-2019

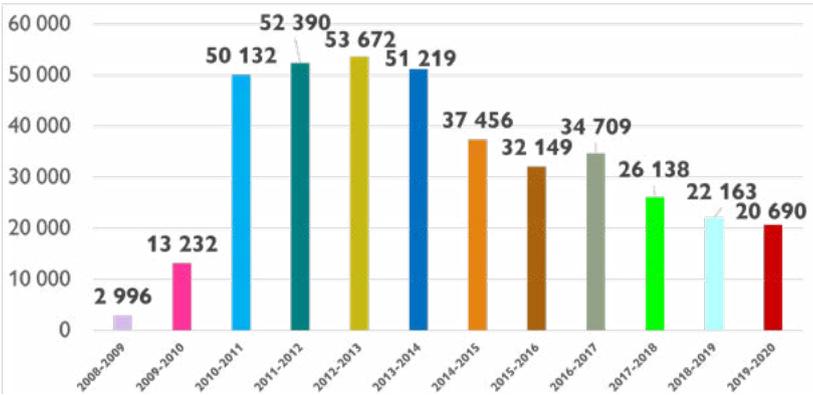


Elaboración propia.

Información consultada en: SEP, SEB, DGDC. Bases de Datos 2009-2019. Documentos de archivo.

Asimismo, se observa en la figura 11, una menor cobertura de alumnado. En algunas entidades, como se señaló anteriormente, se registró una reducción significativa de la cobertura de alumnado con AS.

Figura 11  
Población atendida con as. Periodo 2008-2020



Elaboración propia.

Información consultada en: SEP. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciclos escolares 2008-2019.

Se identifica que el mayor número de AS se identifica, diagnostica y atiende en el nivel de educación primaria, disminuye en secundaria y se reduce de forma relevante en preescolar. Respecto al tipo de AS se reporta que se concentra en intelectual y en segundo lugar en artística. Fueron más significativos los logros que se identificaron en el marco del PFEIE, que en el del PFEIE, pero a la vez ambos programas develaron muchos desafíos para dar continuidad a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

## Segundo capítulo

### La voz de las y los actores que han participado en el diseño e implementación de las políticas educativas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad

*Perspectiva de las diseñadoras de políticas educativas públicas*

#### Pinceladas del ser y hacer profesional de las diseñadoras de las políticas públicas

*María del Carmen Escandón Minutti*

Estudió Comunicación Humana en la Universidad de las Américas en México, D.F. Se incorporó a trabajar en la clínica de la misma Universidad. En 1995, el Dr. Ismael García Cedillo, quien era el director de la clínica, fue invitado a la SEP, para realizar una investigación sobre integración educativa. Expresó que esta solicitud se debió a que había muchas demandas sobre todo de las familias, en relación con el proceso de integración, incluso plantones.

Se incorporó al equipo ya que se trataba de un proyecto que se realizaría en la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) de un año. Le indicaron que se iban a realizar visitas a diez entidades con el propósito de saber qué sucedía en cuestiones de integración con el alumnado con discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Interesaba saber qué estaba pasando en el marco de la reorientación de los servicios que se habían dado, al transformarse en las USAER. Cómo esas USAER estaban atendiendo a las niñas y los niños con problemas de aprendizaje, con discapacidad y a las niñas y niños que habían pertenecido a lo que era el Programa capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) que se aplicaba en las escuelas de educación regular. Expresó:

Ese fue mi primer contacto con el tema, en ese proyecto de investigación y posteriormente se hizo un proyecto de intervención, que denominaron también de innovación, sobre integración educativa.

El proyecto se realizó en la Dirección General de Innovación Educativa, de la SEP, desde el 1997 hasta el 2002. En ese año se inició la elaboración del PFEIEE, del cual fue coordinadora. En 2005 estuvo encargada de una Dirección de Innovación Educativa, que además del Programa de aptitudes sobresalientes, tenía otros programas como escuelas multigrado, migrantes y jornaleros.

Se retiró de la SEP en 2007 y a partir de entonces colaboró en diversos proyectos para instancias como el Banco Mundial, la Fundación Carso, y el Gobierno de Panamá para el que hizo un estudio de su programa de integración. A partir de 2011, se incorporó y continúa laborando en el Instituto Nuevo Amanecer de Monterrey, Nuevo León que es una institución que atiende niñas y niños desde bebés hasta adultos jóvenes con parálisis cerebral.

### *Gabriela Tamez Hidalgo*

Actualmente es directora del Área de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica de la Dirección General de Desarrollo Curricular, en la Subsecretaría de Educación Básica. Expresó que dentro de esa Dirección está el Programa de Educación Especial, que así lo va a denominar porque el Programa ha tenido tres nombres desde que se creó el primero.

Su experiencia profesional inició siendo profesora de educación especial, como maestra de USAER y después de CAM. En 2002, se incorporó a la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), y colaboró en el equipo que diseñó el Plan de estudios 2004, para las escuelas normales de Educación Especial, coordinado por la Mtra. Noemí García.

De 2005 a 2009. Fue adscrita a la (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en el equipo de la Dirección de Desarrollo Académico y en junio de 2009, se incorporó a la SEB y fue adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular. En ambas Direcciones formó parte del equipo de trabajo de la Mtra. García.

Comentó que su trayectoria ha estado muy ligada a educación básica y a educación especial. Aunque a veces le dan la estafeta de otros proyectos, la vida la regresa otra vez a educación especial. Expresó:

Es un tema que me gusta y me apasiona. Dentro de mi ámbito de experiencia profesional es lo que más conozco.

Ha estado a cargo del Programa de educación especial, en dos periodos, del 2008 al 2013, cuando tenía el nombre de Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) y del 2017 a la actualidad. En ese periodo ha habido dos Programas, el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), que tenía un componente que era Educación Especial (EE), por lo que realmente, señala, estaba a cargo del componente, no del Programa y en este año, 2020, el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE).

Comentó que su nombre declara más hacia dónde está enfocado el dinero que reciben las entidades federativas, porque tanto el nombre de Educación Especial e Inclusión Educativa, como el de Inclusión y Equidad Educativa, eran más amplios. No era claro si se referían a un modelo de trabajo, a un tipo de alumnos, a un tipo de maestros, o a los servicios, y ahora sí lo acota a Servicios de Educación Especial.

#### *Tania Matzi Gallegos Vega*

Estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación. Desde el segundo semestre tuvo claro que quería orientar su formación hacia la atención de personas con discapacidad. En la carrera había oportunidad de elegir en semestres posteriores, a qué parte de la educación se iba a enfocar, ya que la licenciatura en Ciencias de la Educación abarca muchos ámbitos de la educación y posteriormente cada persona se va especializando; por ello, durante los últimos semestres eligió la vertiente de educación especial, lo que le permitió conocer *en papel* la organización y los servicios de la educación especial en México. Supo que se daba una atención específica a las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes a través de unos centros especializados, pero conociendo todo a través del papel.

Sus prácticas las realizó con personas con discapacidad; asimismo trabajó en escuelas de nivel preescolar y de primaria. Realizó estudios de maestría en la Universidad Complutense de Madrid, España, así como cursos de verano en la misma Universidad, que tenían relación básicamente con la atención de grupos en situación de vulnerabilidad, dificultades en el aprendizaje y el *bullying*, que era un tema que apenas estaba emergiendo.

Durante sus estudios trabajó como titular de grupo de preescolar y de primaria, actividad que le encantaba y estaba iniciando a incorporar el tema de inclusión, específicamente a impulsar que se aceptaran a todos los alumnos. Aceptó la invitación a formar parte del equipo de la SEB, del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa (PFEEIE) y se incorporó en 2007, no obstante que su ingreso económico sería menor que el que tenía como docente en el preescolar que laboraba.

Expresó que cuando la invitaron a trabajar en la SEP, no lo pensó ni tres segundos, ya que pensó que en una escuela lo más que podía crecer y aspirar era a hacer muchas cosas y ser Directora de la escuela. Trabajar en la SEP, le daba un panorama totalmente distinto, donde sabía que:

Era el espacio pertinente desde donde podía incidir en las políticas públicas del país en cuanto a la educación, ya que desde ahí se diseñaban. Su primer puesto se denominaba Enlace de alto nivel de responsabilidad.

Sus principales actividades consistieron en dar seguimiento y asesoría a las entidades federativas. En 2012 la entonces Directora General de Desarrollo Curricular, la Mtra. Noemí García, llevó a cabo un proceso de homologación por lo que recibió el reconocimiento por el esfuerzo realizado y le ascendieron a Jefa de Departamento. Más tarde, en julio de 2013, fue nombrada Coordinadora del PFEEIE, que posteriormente, en el 2014 se denominó Programa de Equidad e Inclusión Educativa (PIEE). Dejó de laborar en la SEB en 2017.

Expresó que para ella su trayectoria en la SEP representó:

Muchísimo aprendizaje, muchísimos retos, principalmente teníamos que hacer política pública ahí, marcar las líneas de acción, tener los objetivos claros para poder transmitirlos a las 32 entidades federativas y darle seguimiento a la atención que se brinda a estos alumnos.

*Alma Delia Jiménez Nolasco*

Estudió la licenciatura en psicología, la maestría en neuropsicología cognitiva, y tiene estudios en psicoterapia; su formación como expresa, se orientó inicialmente más hacia lo clínico y la psicología.

Se incorporó a laborar en la SEB en mayo del 2009, como asesora en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), que era coordinado por la Lic. Gabriela Tamez. Expresa que la Dra. Gabriela de la Torre, que se desempeñaba como responsable del tema de sobresalientes, la invitó a incorporarse al Programa de aptitudes sobresalientes. Ella le expresó que su trabajo podría orientarse más hacia la parte psicológica, al trabajo con los padres, al estudio de la personalidad de estos chicos, entre otros. Hasta el 2013, estuvo en esta dinámica de trabajo, muy de la mano de Gabriela de la Torre.

En ese año, Gabriela de la Torre se retiró de la SEB y la Maestra Tania Gallegos, que era otra integrante del equipo del Programa, fue designada como coordinadora del PFEEIE. A partir de esa fecha y hasta diciembre de 2016 que se retiró de la SEB, ella asumió la responsabilidad de coordinar y dar seguimiento al Programa de aptitudes sobresalientes. Expresó que:

Se hizo una sinergia y una suma de formaciones profesionales y experiencias distintas que diversificaron y enriquecieron los enfoques desde el aspecto pedagógico, psicológico y clínico.

*Logros, obstáculos y acciones pendientes al diseñar e implementar las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad*

## Logros

En relación con los logros que como diseñadoras de política educativa pública enfrentaron al diseñar e implementar las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad inherentes a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, las entrevistadas expresaron que los logros fueron en nueve sentidos: 1) Construcción colectiva de las políticas públicas. Vinculación SEP-Organizaciones de la Sociedad Civil, 2) Corresponsabilidad con las entidades en el diseño de las políticas públicas, 3) Trabajo interinstitucional para la construcción de la normatividad, 4) Difusión y capacitación a través de programas de TV, de experiencias exitosas, y de la Guía para las familias, 5) Posicionamiento del tema como central, 6) Ministra-

ción de recursos etiquetados específicamente para AS, 7) Involucramiento de los padres de familia, 8) Impulso del Modelo de aceleración y diseño de los Lineamientos, 9) Designación de un responsable de AS en cada entidad.

### I. Construcción colectiva de las políticas públicas. Vinculación SEP-Organizaciones de la Sociedad Civil

María del Carmen Escandón expresó que en el primer estudio se obtuvo una radiografía de necesidades, que dicho proyecto de innovación se realizó de 1997 a 2002, que su realización fue fácil porque participaban las entidades que deseaban hacerlo. Ellos diseñaban acciones y las entidades implementaban las que querían. Al final del proyecto participaron 24 entidades, es decir, casi todas. Apunta que en la mayoría de las entidades el equipo que llevaba el proyecto de innovación era el mismo que atendía educación especial e iban implementando acciones de forma generalizada, pero que en algunas eran equipos diferentes y eso provocaba tensiones. Se asumía como un proyecto, como algo distinto.

Señaló que un hecho fundamental, fue que cuando inició el gobierno del presidente Fox y se hizo el Programa Nacional de Educación, en una de las líneas de acción, quedó establecido que tenía que haber un Programa de Fortalecimiento de la Educación y de la integración Educativa.

En ese momento en la SEP, había varios grupos trabajando el tema. Uno que era en el que participaba ella con el proyecto de innovación de la SEBYN, que tenía cinco años trabajando con muchas entidades y contaba con el apoyo del Fondo Mixto México y España; otro que pertenecía a la asesoría del Secretario de Educación Pública y había venido impulsando el tema, sobre todo respondiendo a todas las indicaciones internacionales que México tenía que cumplir desde la Declaración de Educación Para Todos; así como la fuerza que por tradición tenía la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México y entidades como Nuevo León que también ya tenía un programa muy establecido.

En ese contexto surgió la interrogante respecto a quién le tocaba diseñar el programa. El Subsecretario de Educación Básica expresó que le correspondía a la Subsecretaría. Sin embargo, Nuevo León, que tenía un vínculo estrecho con personas del gobierno federal y en particular con la esposa del Presidente, solicitó una cita para presentar su programa y proponer que se aplicara a nivel Nacional. El subsecretario en esa reunión dio instrucciones para que el

equipo de la subsecretaría iniciara su diseño de inmediato. Aunado a ello, diversas organizaciones de la sociedad civil habían presentado diversas peticiones a la subsecretaría, por lo que se consideró que era el momento adecuado para involucrarlos y que entonces trabajaran todos juntos.

Ella recordó que el Subsecretario expresó:

Si no logramos que estén juntos y tomen decisiones juntos, de nada sirve que hagamos algo.

Comentó que la experiencia derivada del proyecto de innovación se convocó a las áreas de educación especial de las entidades, a organizaciones de la sociedad civil, y a personal de Educación Básica. Se hacían reuniones en hoteles (me expresa tú estabas ahí) en las que a partir de lluvia de ideas se iban sacando los retos y organizando en áreas como normatividad, capacitación, sensibilización, integración en niveles de educación media y superior, de fortalecimiento al interior de las escuelas. Maricarmen, expresó:

Fue así que se definieron las líneas de acción y una de las líneas de acción que se definió fue la necesidad de un proyecto para la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes.

Agregó que:

En todo el tiempo, después de la reorientación de los servicios desde 1993 a 2002 se había diluido casi totalmente el servicio para las niñas y niños con aptitudes sobresalientes, entonces en sí mismo esa línea de acción tuvo todo un abordaje.

Indicó que así se definió el PNFEIE, existen documentos en los que aparecen los nombres de todas las personas y organizaciones que participaron. Fue un parteaguas en la vinculación SEP-Organizaciones de la Sociedad Civil. Se estableció la visión de que nos necesitamos y que la construcción colectiva de las políticas públicas en educación es el mejor camino para favorecer su aplicación.

Lo que expresó Escandón, permite, por una parte, la estrategia seguida para la construcción del PFEIE, favoreció que las ONG se sintieran escuchadas y la SEP se dio cuenta que sola no podía construir un discurso para todos, ni tenía posibilidades ni recursos para crecer sus equipos con especialistas como

los que tenían las distintas instancias de la sociedad civil, de esa manera se capitalizó el vínculo SEP-ONG.

Por otra parte, se reconoció que había un vacío en relación con la atención del alumnado con AS, resultado de la reestructuración de los servicios de educación especial. Es decir, la puesta en marcha de esa política pública educativa ocasionó que la atención a este alumnado quedara diluida y sin una propuesta clara, de ahí la relevancia de visibilizarlos y definir una línea específica para su atención. Esta decisión de política educativa fue relevante, ya que como expresa Terrassier (1993) “El sistema uniformado de educación se muestra como un freno a la movilidad social y a la expresión de los talentos. Perpetúa la injusticia y la desigualdad de oportunidades” (p. 180).

## 2. Corresponsabilidad con las entidades en el diseño de las políticas públicas

Alma Delia Jiménez expresó que en política pública no se logran las cosas fácilmente, que es muy importante contar con el apoyo de las autoridades y que en ese caso fue importante el hecho de tener el respaldo de un subsecretario muy comprometido y una directora general adjunta completamente involucrada e interesada. Reitera que fue fundamental, que sin eso es muy difícil implementar cualquier política, expresó:

Los logros fueron muchísimos, viví y experimenté todo ese proceso como un gran acierto en todos los niveles, no solo por lo que como equipo hacíamos, sino por toda la cadenita que había hacia arriba y hacia abajo. En muchas entidades, voluntades e intereses y todos caminando con un mismo propósito.

Al respecto, Tania M. Gallegos señaló que uno de los logros está relacionado con la realización de las reuniones nacionales con los responsables de las entidades, que eran reuniones de 2 o 3 días en que de manera conjunta desarrollaban las políticas públicas, que ello les permitía conocer las realidades y tener presente que no es lo mismo lo que pasa en una entidad que en otra, aunque era un poco difícil llegar a un consenso. Expresó:

Siempre decíamos si no hacemos que los responsables se sientan parte, no lo van a aplicar, tienen que sentirlo suyo, tienen que sentir que ellos participaron en la construcción, sus voces se tienen que ver reflejadas en ese documento.

Expresó que era un poco difícil llegar a un consenso. Comentó que aunado a ello las visitas de seguimiento eran enriquecedoras, ya que les permitían conocer de primera mano las acciones que hacían. Por ejemplo, en Hidalgo, conseguían clases específicas de enriquecimiento en las universidades, que les permitían tener a sus mentores para las y los alumnos con AS, así como en Durango, en Monterrey.

Otra acción de corresponsabilidad eran las reuniones con las madres y padres de familia ya que siempre los protagonistas son los que dan más luz; en AS aplica también el lema del movimiento de las personas con discapacidad que dice: *nada sobre nosotros sin nosotros*.

### 3. Trabajo interinstitucional para la construcción de la normatividad.

Tania M. Gallegos afirmó que un gran logro fue la elaboración y publicación de los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes en Educación Básica. Expresó que surgieron de una necesidad específica y que para su redacción se llevaron meses de mucho trabajo conjunto con la Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR). Expresó que en los lineamientos cada año se actualizan las fechas, en correspondencia con el calendario escolar.

A ello se sumó el trabajar con las Normas de Control Escolar y lograr que se incluyera un apartado específico para la población con AS.

Alma D. Jiménez señaló que fue importante poner el tema sobre la mesa y discutir en el mismo nivel; que esa construcción colectiva fue un gran logro, que requirió mucha negociación, mucha conciliación. Comentó que en esa misma lógica, además de considerar lo que se compartía en las reuniones o de lo que reportaban a través de expedientes y de correos, se sumó el hecho de que ellas fueran a las entidades fue un logro y una oportunidad de trabajar con las maestras y los maestros, no sólo con los equipos centrales. Se realizaban en ocasiones capacitaciones de 10 horas y después reuniones con el equipo central, lo que les permitía tener la información de primera mano y era valioso para los maestros y para ellas.

### 4. Difusión y capacitación a través de programas de TV, de experiencias exitosas y de la Guía para las familias.

Gallegos narró que otro logro fue la producción de los programas de la Barra de Verano de estudiantes con AS que se transmitió en TV, que los programas

se grabaron en la comunidad de La Yesca, en Nayarit. Comunidad que está ubicada a 5 o 6 horas de distancia de la capital; internándose en las montañas.

Expresó que fue muy formativo, ver cómo las maestras y los maestros trabajan con los estudiantes con AS las actividades de enriquecimiento, que estos programas pueden ayudar a quitar mitos e interrogantes respecto a la existencia de alumnado con AS en las comunidades indígenas y a la manera en que trabajan con ellos las maestras y los maestros. Afirmó que continúan visibles en la página de la SEP y que:

Estos programas dan una luz muy importante a las maestras y los maestros, dan ideas, es otro formato diferente al libro.

Expresó que otro logro fue el Concurso de experiencias exitosas, que después se transformó en Experiencias demostrativas. Indicó que las Guías para las familias que se editaron, constituyeron otro logro que a la fecha sigue siendo una importante fuente de consulta, para madres, padres, maestras y maestros; que en ellas se cuidó mucho el contenido e incluso se contó con la participación altruista de la ilustradora, para que fueran accesibles en cuanto al lenguaje y a su diseño. Aunado a ello, se trató de informar también a través de diversos impresos como infografías, carteles, la revista Incluyendo y transformando, en particular el número dedicado a las AS, en el que se incorporaron diversos artículos.

En relación con los materiales, Jiménez expresó que elaboraron las guías para las familias, y que hicieron dos versiones, una dirigida a las madres, padres y otra enfocada a las y los docentes, que son quienes estaban orientando a las familias y brindaron información. Señaló que fue importante porque había un gran vacío en la literatura que hay en español para las madres y padres de familia, eso lo comprobaron en sus encuentros con ellos. Otro material que se sumó fue el documento de Lineamientos, que el hecho de tenerlo por escrito fue importante.

## **5. Posicionamiento del tema como central**

Gabriela Tamez expresó que si bien el Proyecto de atención al alumnado con AS, data de mucho tiempo atrás, hace más o menos 10 años se focalizó la atención a estos estudiantes con políticas más claras, más puntuales y con recursos económicos, lo cual sí hace la diferencia. Afirmó que:

El primer logro fue haber puesto sobre la mesa, que este alumnado existe, que no es etéreo ni de interpretación, que hay criterios muy específicos para poderlos identificar y atender.

Explicó que fue un logro convencer al personal que llevaba muchos años trabajando en temas de discapacidad, de la importancia de brindar atención al alumnado con AS, que no se logró de un día para otro, pero que se dieron indicaciones y acompañamiento a las entidades con recursos económicos, que también son muy importantes. Como expresan Palazuelo, del Caño y Elises (2006) “la falta de información del maestro impide que éste pueda favorecer situaciones que muestren y potencien las altas habilidades de sus alumnos”. (p. 58). Por ello la relevancia del acompañamiento docente en las entidades.

## **6. Ministración de recursos etiquetados específicamente para AS**

Tamez expresó que otro logro fue que hubiera recursos etiquetados específicamente para AS, porque también son importantes y contribuyeron a convencer a las personas que llevaban trabajando naturalmente en el tema de discapacidad, acerca de la relevancia de atender el tema de AS. Afirmó:

Los recursos económicos se requieren no solo por lo que se pueda comprar con ellos, sino porque visibilizan esas intenciones de política educativa.

## **7. Involucramiento de los padres de familia**

Jiménez expresó que en el trabajo de campo tuvieron muchos logros, que uno fue el involucrar a las familias a través de la formación de redes de madres y padres de familia. Explicó que las redes tuvieron su origen en las que se habían constituido con las madres y padres de alumnos con discapacidad. Afirmó que:

El trabajo fue maravilloso, por primera vez las madres y padres sintieron este abrazo de la Secretaría de Educación.

Agregó que el hecho de que se les expresara que tenían razón, que sí es muy difícil tener una niña o un niño con AS, que sí requiere algo específico, que sí es distinto y que se iba a hacer algo, fue fundamental.

Abrirles esa puerta y que ellos se subieran al barco fue un logro.

Al respecto Pérez, Domínguez y López (2006) expresan que “La primera impresión que los padres tienen sobre su hijo es que es diferente, lo que inmediatamente le convierte en un niño especial” (p.376). Asimismo, Carandag (1992) citado por Pérez, Domínguez y López (2006) señala que los padres reaccionan de formas distintas cuando a su hija o hijo se le *etiqueta* como sobresaliente; sus emociones van desde la incredulidad hasta el orgullo, y desde el temor hasta la alegría y confianza, “pero sobre todo muchos padres experimentan un gran sentimiento de que la mayoría tiene un sentimiento de responsabilidad y de sentirse perdidos” (p.376).

Jiménez acota que trabajar con las madres y padres de familia no es algo sencillo, desde la política pública, pero que lograron tener muy buenos aliados en los padres de familia, que se involucraron e incluso orientaban y validaban el trabajo que se hacía. Como expresan de la Torre y Pérez (2006) “La familia es el ámbito educativo que cubre ciertas características indispensables para el desarrollo del potencial creativo de los niños con altas capacidades” (p.362).

## 8. Impulso del Modelo de aceleración y diseño de los Lineamientos

Otro logro que Jiménez refirió fue el impulsar el Modelo de aceleración y diseñar los Lineamientos, ya que eso les permitió a muchas niñas y niños tener una oportunidad distinta, de un trayecto educativo diferente, más acorde con sus necesidades.

Resaltó que fue un gran trabajo, de estudio, de análisis de todos los expedientes que se recopilaron en la fase de prueba. Un proceso complejo, muy riguroso, muy cuidado. Que eran muy severas respecto a cada uno de los documentos que las entidades tenían que enviar, en la necesidad de que hubiera un profesional que seleccionara a las niñas y los niños que podrían ser candidatos a aceleración, que se hicieran las valoraciones y las entrevistas. Afirmó que estaban ciertas de que la literatura hacía énfasis en que ese proceso era el indicado, a fin de evitar equivocaciones que perjudicaran a un alumno. Afirmó:

Siempre estuvimos muy preocupadas de esta responsabilidad de incorporar a las páginas de la educación en México un proceso que no existía.

Consideró que fue un gran logro de tanta gente involucrada en la revisión de cada uno de los expedientes y a partir de eso tomar decisiones. Destacó que

siguen vigentes y siguen siendo la posibilidad para muchas niñas y niños de transitar de una manera distinta.

La implementación de los Lineamientos fue sustantiva, ya que como señalan Ruiz y Márquez, (2006). “Los niños son tratados de manera homogénea y normalizadora sin considerar sus diferencias y necesidades vinculadas a sus características” (p. 217). Esta situación como expresan los autores, propicia en muchos casos, la segregación y el señalamiento del alumnado que no se asemeja al modelo ideal de alumno.

### 9. Designación de un responsable de AS en cada entidad

Otro logro que expresa Jiménez, fue el relacionado con los equipos de EE, que, en muchas entidades a pesar de contar con muy pocos integrantes, se logró que nombraran a un responsable de AS en cada una, que ese responsable se involucrara y diera seguimiento. Implicar a la gente en este proceso fue un logro, participaban en estas mesas de trabajo en las que se escribía, se discutía, se analizaban los casos que tenían, las dificultades que se les presentaban; es decir, fue una construcción de todo un país tan diverso, tan amplio y con tantas realidades.

Los logros que expresaron las diseñadoras de la política pública educativa son relevantes. Su narrativa permite apreciar que se construyó un engranaje con un liderazgo desde el área central para darle sentido a esa política pública, que la SEP estableció comunicación con ese gran equipo que construyó con la participación de las entidades, los directivos, las y los docentes, las organizaciones de la sociedad civil y las madres y padres de familia.

Que fue fundamental ir a la realidad y trabajar con los responsables del Programa y con los docentes. Asimismo, se acentúa la relevancia de la rigurosidad en la solicitud, envío y análisis de la información.

En ese sentido, es importante destacar que los documentos normativos están imbuidos de ese sentir de quienes participaron en su construcción, que la política educativa que se diseñó en México, en relación con la atención del alumnado con AS se propuso recuperar la diversidad del país y reconoció que no se opera de manera homogénea, que tiene sus particularidades en función de cada una de las situaciones.

Otra situación que es fundamental es la comunicación, cómo comunicar, cómo lograr que un documento que es normativo, prescriptivo, tenga un

lenguaje accesible, sea sencillo para el que lo está leyendo. En ese sentido, a través de los documentos que publicaron, los programas de televisión, los concursos de experiencias exitosas que organizaron, lograron comunicarse a través de un lenguaje para los padres, para las autoridades educativas, para una comunidad abierta con el propósito de contactar e informar. Todo ello da una idea de todos estos elementos que están detrás de una política que se construye, que no se reduce a publicar un acuerdo en el Diario Oficial, sino a una serie de acciones que se requieren impulsar para su implementación.

### Obstáculos para su implementación

Respecto a la perspectiva en relación con el impacto que han tenido las políticas educativas implementadas, específicamente en correspondencia con la cobertura, la calidad y la equidad; las diseñadoras de políticas educativas públicas, expresaron que ha habido “altas y bajas” debido básicamente a los siguientes factores: 1) Se piensa más en la discapacidad que en el tema de AS, 2) Formación de maestras y maestros enfocada a la discapacidad, 3) Diferencias entre docentes de educación regular y educación especial, 4) Falta de continuidad en los equipos directivos, 5) Complejidad de los procesos de identificación, diagnóstico y atención, 6) Vinculación entre recursos económicos y entrega de resultados, 7) Mínima cobertura de alumnado con AS.

#### I. Se piensa más en la discapacidad que en el tema de AS

Escandón, en relación con el impacto que ha tenido el Programa, expresó que cuando se diseñó el proyecto, fue difícil encontrar gente en las entidades que trabajara el tema; de hecho, cuando se inició el diseño del proyecto se hizo con la participación de gente de universidades de Guanajuato y de Guadalajara. Había también un proyecto en Nuevo León, en Guadalajara, así como gente que trabajaba en la SEP. Es decir, se buscó a personal que había trabajado en el proyecto CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) y académicos de las universidades para su diseño.

Consideró que no obstante que en la siguiente administración se le dio mucho auge al tema de AS y se hicieron todas las modificaciones a las normas de inscripción y se habló mucho más del tema.

Se sigue pensando más en el déficit que en los talentos o en las AS y la mayoría del personal que está en los servicios conoce más de discapacidad y muy poco de AS. Es decir, en el ámbito de la educación especial se piensa más en la discapacidad o en necesidades de apoyo para el aprendizaje, que en el tema de AS.

Explicó que la invisibilidad del alumnado con AS se debe a que cuando algo físicamente se nota, inmediatamente se le pone atención. Se nota si la niña o el niño no ve, no oye, si no camina, si no se mueve bien, entonces es más fácil poner el acento ahí. A diferencia de ello, según señala, a una niña o un niño con ciertos talentos se le reconoce como una niña o niño brillante, al que todo le va bien, a menos que esté acompañado de cuestiones de conducta, lo ven como algo que es bueno, que todo lo puede hacer bien, pero cuando, por ejemplo, tiene problemas de conducta, tiene problemas de relación se porta muy mal, no obedece a la maestra, es altanero, se destaca la problemática que presenta y no el hecho de tener aptitudes sobresalientes.

Como expresan Zubiría, Sarmiento y Sánchez (2006) a diferencia de lo que se suele pensar, estos niños enfrentan un mayor riesgo de fracaso escolar y dificultades en su convivencia, ya que tanto los profesores como los familiares tienen una comprensión limitada de sus características.

## **2. Formación de maestras y maestros enfocada a la discapacidad**

Gallegos expresó, que otro factor es que la mayoría de las y los docentes de educación especial se formaron en relación con la atención de una discapacidad y cuando se les pide que atiendan a la población con AS no están muy convencidos de ello.

## **3. Diferencias entre docentes de educación regular y especial. Su papel en el diagnóstico**

En el proceso de identificación, diagnóstico y atención del alumnado con AS, intervienen muchos actores que deben estar muy bien coordinados. Jiménez expresó que dos de ellos son el maestro de educación regular y el de educación especial, que hubo experiencias en donde todos los actores estuvieron involucrados, sin embargo, en muchos casos se presentaron diferencias entre las y los docentes de educación regular y de educación especial. El de regular

decía que el especialista era el que debía hacerlo porque era el experto y el de especial que el maestro de regular porque es el que tiene al niño o a la niña el cien por ciento del tiempo. Ahí hay un punto muy frágil, que se ha tratado de compensar a través de capacitaciones, pero no se ha logrado.

#### 4. Falta de continuidad en los equipos directivos

Jiménez expresó, que un factor tenía que ver con los cambios constantes del responsable del Programa, un problema en política pública en todos los ámbitos, es la continuidad, generalmente las cosas se hacen porque hay una persona presente, los procesos pocas veces están determinados independientemente o a pesar de las personas. En algunas entidades el cambio del responsable del Programa, impactó en el impulso al tema.

Gallegos expresó, que tendría que haber correspondencia entre el perfil de la persona, el puesto y las actividades inherentes a él. Sin embargo, no siempre sucede así, en muchas ocasiones la persona que se designa como responsable no tiene formación, ni conocimiento del tema y ello repercute en los logros de las entidades.

#### 5. Complejidad de los procesos de identificación, diagnóstico y atención

Jiménez expresó, que cree que entre las causas que explican la variabilidad en la cantidad de alumnado que recibe atención en las entidades, está la complejidad de los procesos. Al solicitarles que además de indicar el número de alumnado atendido, indicaran la atención que estaban brindando, algunas entidades indicaron que no contaban con todos los elementos para hacerlo y su involucramiento disminuyó, aunque reconoció que no lo estudiaron a fondo.

La complejidad en los procesos de diagnóstico e identificación, a los que alude Jiménez, coinciden con lo que Chávez, Zacatelco, y González (2018), reportaron en el estudio que realizaron, respecto a qué tan efectiva es la identificación y nominación que hace el docente del alumnado con aptitudes sobresalientes, que:

es indispensable que en el sistema educativo mexicano se consideren diversos aspectos para la detección de alumnos sobresalientes, debido a que en ocasiones las opiniones de los maestros pueden tener limitaciones, de ahí la importancia de

continuar con investigaciones para determinar las principales características asociadas con la población sobresaliente (p. 33).

## 6. Vinculación entre recursos económicos y entrega de resultados

Gallegos explicó, que para la distribución de los recursos económicos se determinaban criterios específicos que se indicaban en las Reglas de Operación. Por ejemplo, se consideraba el número de servicios de EE, el número de alumnos atendidos, la constitución de una red de padres. Se buscaba con esos criterios hacer una distribución equitativa y reconocer e impulsar a aquellas entidades donde estaban trabajando más. Señaló que, al inicio del Programa, se observaba en las planeaciones que casi el 95% lo habían destinado a discapacidad, en equipamiento, en materiales; por lo que fue necesario además de indicar los rubros específicos de gasto, especificar el porcentaje que se debía destinar a AS.

Jiménez expresó, que al revisar los resultados específicos de una entidad y observar que no estaban alcanzado los resultados esperados, se disminuía el recurso que se había enviado un año antes. Se identificó que la disminución del recurso repercutía en la cantidad de alumnado atendido, lo que era un indicador de que su trabajo no era sólido.

Gallegos expresó, que le pareció una mala decisión, que el PFEIE se transformara en el PIEE porque se juntaron muchos programas y la Secretaría de Hacienda los veía como una bolsa millonaria para atender a los grupos en situación de vulnerabilidad (indígenas, telesecundaria, migrantes, discapacidad, AS). Se veía una bolsa gigante, pero ya cuando se distribuía entre todos, se observaba que:

El recurso fue mermando cada vez más y más.

## 7. Mínima cobertura de alumnado con AS

Tamez expresó que es pertinente reconocer que la matrícula de alumnado con AS, que se atiende sigue siendo muy pequeña, e incluso no se sabe con certeza si realmente son estudiantes con AS. Explicó que, a través del programa federal se promueve que parte de los recursos que se ministran se utilicen en la atención del alumnado con AS, pero algo que sucedió en los últimos

años es que el presupuesto se redujo drásticamente, no se redujo poco, se redujo mucho. Aunque en algunos momentos se tuvo un alto presupuesto, nunca va a ser suficiente. Las autoridades locales, estatales y nosotros como autoridades federales, siempre decimos *es que no alcanza*, pero claramente si hay una gran diferencia entre tener mucho y tener muy poco. Este ha sido un detonante porque al haber habido una caída tan drástica del presupuesto, se pasó de 260 millones a 18 millones, no de un año para otro, pero en poco tiempo se redujo mucho.

Al existir esa caída de presupuesto, la decisión que se tomó, en acuerdo con las autoridades locales, fue que los presupuestos no se fueran etiquetados definiendo el rubro de gasto, porque entonces se volvía más complicado el empleo poder eficiente de los recursos. A partir de 2020 ya se tuvo un repunte del presupuesto, aunque sigue siendo poco. Cada autoridad educativa local tendrá que definir una acción o diez acciones o un porcentaje del presupuesto y deberá enfocarlo también al alumnado con AS, será importante ver cómo responden los estados.

Agregó que muchos de los recursos cuando hubo bonanza, se emplearon en la firma de los convenios, que considera que los convenios podrían permanecer, pero requieren de gestiones, de liderazgo de las autoridades, de gerencia y son casos contados las entidades, donde se observa que existe esa capacidad para hacerlo. Además, hay muchas variables que intervienen como el sindicato, los gobiernos estatales, la poca infraestructura, entre otros.

Las diseñadoras de política educativa pública en relación con la pertinencia de la atención y focalización específica del alumnado que presenta doble excepcionalidad, fueron muy enfáticas al expresar una serie de problemáticas para su identificación, e incluso la dificultad que representó para las entidades cuando se les solicitó que identificaran a esa población, sin saber realmente a quién se referían. Algunos argumentos que expresaron fueron los siguientes:

Gallegos comentó que uno de los criterios que se consideraron para la distribución de los recursos, fue si estaban atendiendo a niñas, niños y jóvenes con doble excepcionalidad. Señaló:

Nos interesaba mucho que se comprendiera que la doble excepcionalidad no solo tenía que ver con tener además de AS, una discapacidad, sino otras condiciones, como el ser indígena. Vale mucho la pena favorecer la mirada hacia la doble excepcionalidad. Que se observe que pueden tener una doble condición.

Un reto fue impulsar acciones dirigidas hacia los alumnos con doble excepcionalidad, a alumnos con discapacidad o pertenecientes a una comunidad indígena.

Ante la interrogante respecto al por qué en la RO en algunos años se solicitó a las entidades que reportaran características específicas del alumnado más allá del nivel educativo o el sexo, el tipo de talento e incluso doble excepcionalidad, Jiménez refirió que lo hicieron para saber realmente cuál era el nivel de demanda que tenían. De manera empírica, les decían cómo podían hacer esta identificación y, que tenían que hacer adaptaciones para las herramientas y, ese hecho, ya abría la posibilidad de que cada uno hiciera adaptaciones sin ser homogéneos ni rigurosos. Considera que se reconocían a alumnos con discapacidad, que tenían un cierto mejor rendimiento, pero no eran aptitudes sobresalientes ni talentos, esta situación se vinculó con la intención que ya había manifestado educación especial, de hacerlos partícipes de un programa exitoso, que tenía recursos y visibilidad. Indica que estaban ciertas de la necesidad de estudiar más el tema y trabajar con las entidades que reportaban alumnas y alumnos con doble excepcionalidad para analizar los casos.

Escandón expresó que cuando una persona con discapacidad es sobresaliente en algo, en general parece como un dato curioso, se dice por ejemplo *es ciego y además es súper listo*, no se le ve como alguien con doble excepcionalidad, no se le deja de ver como una persona con discapacidad que tiene una habilidad, cuando a lo mejor esa habilidad o ese talento es mucho mayor que la limitación que tiene por la discapacidad, a lo mejor no puede mover el brazo, pero puede ser un excelente pintor, pero como no puede mover el brazo siempre va a ser visto como una persona que no puede mover el brazo, no se ve tanto la otra parte, entonces, en esa situación están en desventaja porque por tener una discapacidad se les limita en muchas cosas y, al no reconocerse la habilidad o el talento que tienen, se les doble limita; ni se les impulsa en la limitación física que puedan tener, ni se les impulsa en lo otro, son casos mínimos cuando se toma en cuenta eso. Es la misma situación con la población indígena, se dice, por ejemplo, toca el violín muy bien, pero es indígena, es decir, se destaca más su contexto social y cultural.

Tamez expresó que falta indagar más sobre el tema, tanto como área central como a los equipos de las entidades. Aún hace falta mayor conocimiento e instrumentos para tener claro qué es un estudiante con AS, no obstante que se ha trabajado el tema, sigue prestándose a la interpretación. Aún continúan

diciendo que un estudiante con AS es aquel que destaca intelectualmente, sigue estando muy acentuado el aspecto intelectual asociado a la AS, no se les da el mismo valor a otros aspectos, no se acepta que pueden tener aptitudes en otros ámbitos del desarrollo personal, que no tiene que ser necesariamente el intelectual.

Otra situación que todavía existe, indicó Tamez, es la idea de ver a las personas con discapacidad, como que hacen cosas *que conmueven*; expresó que a veces:

Se identifica a un alumno con discapacidad y aptitudes sobresalientes porque tiene discapacidad y se esfuerza en algo,

pero no necesariamente cubre las características del alumno con AS.  
Agregó que en ocasiones:

Se muestran alumnos bailando, pintando o tocando el piano, o haciendo esculturas, o en el deporte, pero tal vez no necesariamente es que tengan un talento, sino que es la esfera de desarrollo que más se ha trabajado.

Especifica que no quiere decir que no existan alumnos con doble excepcionalidad, ni tampoco que no los estén atendiendo, pero que es necesario hacer una valoración más puntual.

### Acciones que quedaron pendientes

Las diseñadoras de políticas educativas públicas, en relación con los retos que enfrentaron y las cuestiones que no pudieron lograr, al diseñar e implementar las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad inherentes a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, las entrevistadas expresaron que fueron en ocho sentidos: 1) Que no se haya publicado la propuesta de secundaria, 2) Que no se haya publicado la propuesta de preescolar, 3) Que no se hayan publicado las herramientas para la detección del talento artístico, 4) Que no se haya concluido el documento para la detección del talento matemático y el talento científico, 5) Precisar el concepto de doble excepcionalidad, 6) Escuchar e involucrar al alumnado con AS, su diferenciación y herramientas para su identificación,

7) Articular la atención entre educación preescolar, primaria y secundaria y 8) Atender el tránsito a educación media superior y superior.

**1.** Que no se haya publicado la propuesta de secundaria

Jiménez manifestó que fue lamentable que no se haya publicado la propuesta de secundaria, porque ya era una propuesta casi finalizada. Que uno de los factores que interfirieron su conclusión, fue el inicio de la modificación del currículo, ya que ellas habían diseñado la propuesta en consideración al currículo que en ese momento era vigente, pero que se estaba modificando. Señaló que fueron percatándose de cómo se empezaba a perderse la correspondencia, porque la lógica curricular estaba cambiando. Que, no obstante que había comunicación y vinculación con las áreas curriculares y que llevaban a cabo jornadas de trabajo extenuantes, lamentablemente no pudieron concluirlo.

**2.** Que no se haya publicado la propuesta de preescolar

Jiménez expresó que un caso muy parecido fue el relacionado con la propuesta de preescolar. Que elaboraron un documento de trabajo muy fundamentado, que era un trabajo muy avanzado, pero que les faltó el último cierre para publicarlo como propuesta nacional. Afirmó que eran un equipo muy perfeccionista, y que eso fue un factor que hizo que el documento no estuviera listo en los tiempos requeridos, que los ritmos debieron haber sido más rápidos y que a pesar de que vivían literalmente ahí en la Subsecretaría, no lo lograron. Mencionó que algunas entidades como Chihuahua ya habían avanzado en el diseño de algunos trabajos estatales en los que habían contribuido algunos especialistas que se integraron, y contribuyeron alimentaron en lo que elaboraron, pero no se cristalizó la propuesta nacional. Ese fue un reto importante que tuvieron: la construcción estos dos documentos nacionales y publicarlos como el símil de primaria.

**3.** Que no se hayan publicado las herramientas para la detección del talento artístico

Jiménez expresó que otro documento que también fue una construcción nacional, fue el relacionado con las herramientas para la detección del talento

artístico. Que este documento se socializó con los responsables de EE, pero no se publicó.

**4.** Que no se haya concluido el documento para la detección del talento matemático y el talento científico

En el tema del talento según explicó Jiménez, quedaron cosas pendientes, que lo pudieron estructurar en forma importante y socializar, pero había discrepancia en relación con aspectos específicos, como, por ejemplo, para el caso del talento matemático y el talento científico, estaba la discusión respecto a si iban separados, si iban juntos y luego se diversificaban; que, en relación con la detección de talentos, tampoco avanzaron lo suficiente.

Expresó que el sistema educativo aun actualmente, tiene un reto importante porque los documentos que refirió que no se terminaron, son fundamentales y a la fecha no se han concluido. Es sabido que muchas niñas y niños desde temprana edad presentan un talento extraordinario para una actividad específica y que pueden tener o no una inteligencia superior, pero ser asombrosas sus habilidades en campos como la música, las matemáticas, el deporte o la pintura. Sin embargo, como expresan Gómez y Rodríguez (1993) no todas las áreas del talento han sido igualmente consideradas. Algunas, como la matemática o la musical, han recibido mayor atención en los estudios, lo que les ha permitido obtener un reconocimiento particular.

Señaló que:

Lo urgente le quita tiempo a lo importante. (Alma)

**5.** Precisar el concepto de doble excepcionalidad, su diferenciación y herramientas para su identificación

Jiménez expresó que un pendiente importante está relacionado con la doble excepcionalidad, que ellas quisieron atender las voces de los equipos de EE, que les preguntaban respecto a los chicos que pertenecen a una minoría, migrantes, indígenas, con discapacidad, mujeres, los que viven en contextos de pobreza y que también tienen un talento. Que en atención a esas inquietudes dedicaron un capítulo de la Guía para las familias para hablar de sus características cognitivas, creativas, emocionales y sociales; de sus disincronías y

se describieron los tipos más comunes: niñas con aptitudes sobresalientes, aptitudes sobresalientes en población indígena, aptitudes sobresalientes y discapacidad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y Síndrome de Asperger.

Al respecto, Zubiría, Sarmiento, y Sánchez (2006) expresan que la disincronía interna, que puede presentar un niño (cognitiva, afectiva, social y motriz), así como la disincronía externa, es decir, al interior del grupo, en el sistema educativo no han sido tratadas adecuadamente. (p. 282)

La diseñadora de la política reconoce que siempre tuvieron en mente el tema, pero que, sin embargo, no hicieron ningún tipo de herramienta para su diferenciación, que considera que es uno de los retos más importantes y que no tuvieron avance.

Enríquez y Arredondo (2018), coinciden con lo expresado por Jiménez, ya que en el estudio que realizaron en relación con la presencia de este alumnado en la agenda política educativa de México, expresan que “los sobresalientes y sus talentos específicos fueron conceptos abstractos que ponderan el análisis de determinados rasgos y dejan otros que aparecen como potenciales en los indígenas, las mujeres, los adultos mayores o los discapacitados” (p.209).

## **6. Escuchar e involucrar al alumnado con AS**

Gallegos expresó que les faltó realizar reuniones con las niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, que aún es una deuda, del sistema educativo, aunque reconoció que en algunas entidades como Chiapas o Durango sí se llevaron a cabo.

## **7. Articular la atención entre educación preescolar, primaria y secundaria**

Tamez expresó que hace falta articular la forma de atención en Educación Básica, entre los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) porque la propuesta de educación primaria se ha adaptado para educación preescolar y secundaria y existen algunos modelos para atender en estos dos niveles, pero no se ha construido un trayecto. Por ejemplo, los énfasis en la forma de identificar a las alumnas y alumnos son distintos en cada nivel educativo, por las edades de las niñas y los niños, el tipo de evidencias, las formas en que se

puede expresar una aptitud son diferentes y también los modelos de atención, de enriquecimiento tienen diferentes énfasis. Los más pequeños tienen mayor énfasis en la atención en el aula, es decir, el enriquecimiento curricular y en el caso de los últimos grados de primaria y de secundaria, los modelos de atención se tienen que dirigir hacia el enriquecimiento extraescolar, porque las aptitudes y los talentos se hacen más focalizados y eso demanda un tipo de atención distinta. Estas cuestiones posiblemente algunos maestros las saben, pero otros no, y como tal no está escrito en un documento nacional.

### **8. Atender el tránsito a educación media superior y superior**

Jiménez expresó que otro reto que tuvieron presente, pero que no pudieron atender, fue el relacionado con el tránsito a educación media superior y superior, que lo vieron claramente cuando trabajaron con los Lineamientos de promoción, acreditación y certificación; que se preguntaban que una vez que concluyen Educación Básica, el sistema educativo, a dónde los iba a dirigir, a dónde los iba a canalizar, en dónde los iban a recibir. Señaló que reconocían que la estructura de media superior y superior es muy compleja, que en esos niveles educativos no se habían involucrado con el tema y que, en esas condiciones, no había muchas posibilidades de ponerse de acuerdo para tener una opción para las aptitudes sobresalientes, a pesar de que en algunas instituciones se han desarrollado programas, pero no se ha identificado el tema como sustantivo. Comentó que le parece que es una deuda muy grande que como sistema educativo no se tenga una respuesta educativa que ofrecerle después de concluir la educación secundaria. Gallegos comentó que:

Fue la época de oro, de la bonanza muy bien aprovechada por los responsables de EE, muy comprometidos.

Lo que compartieron las diseñadoras de la política pública, permite apreciar que fue lamentable que se hayan quedado en el tintero las propuestas para educación preescolar y secundaria, ya que son niveles educativos que requieren mucha orientación, e históricamente siempre se concentran la atención en educación primaria. No siempre las decisiones que se toman son las mejores. Lo que expresaron son asuntos pendientes para la política pública, están

ahí para seguirse trabajando e impactan directamente en la cobertura, en la calidad de lo que sucede y en la equidad.

### Nivel de participación de las madres y padres de familia y tutores en el proceso

En relación con el nivel de participación de los padres, Escandón considera que a diferencia de cuando se trata de una niña o niño con discapacidad, es un involucramiento más tardío porque al no notarlo y tampoco entender bien, son papás que sufren mucho porque no entienden qué pasa con las niñas, los niños e incluso las escuelas no les explican mucho porque en ocasiones tampoco saben. Por ejemplo, si la niña o el niño no puede ver, el papá sabe que no puede ver, vive ese duelo y busca apoyo, pero cuando la niña o el niño no se ve que tenga nada, pero de repente tiene algo que sobresale y en la escuela no le saben explicar, ellos expresan que es un camino muy sufrido. Agrega que muchas niñas y niños empiezan a presentar problemas de conducta o de adaptación en las escuelas, y entonces eso termina por ser el problema que las madres y padres buscan atacar, el problema de conducta o el problema de no adaptación. Como expresan Zubiría, Sarmiento y Sánchez, (2006) un alto porcentaje de niñas, niños y jóvenes con capacidades excepcionales no consigue adaptarse a las opciones educativas que brinda el sistema escolar.

Indicó que lo que comentan las madres y padres es que peregrinan por muchos lados antes de encontrar qué es lo que necesita la niña o el niño y poderlo apoyar. Las madres y padres de una niña o niño con AS tardan más en tener clara la información respecto a lo que tiene y lo que requiere. Cuando una niña o niño es muy superior a su grupo de edad tiene muchas complicaciones porque tampoco tiene amigos, son familias que no la pasan bien.

Gordillo (1993) hace énfasis en que los padres también requieren sostén ya que comúnmente sienten ansiedad, al tener un hijo o una hija *diferente* y no saber cómo encauzarlo. El autor expresa que “no les resulta fácil encontrar un apoyo, ya que la sociedad en general no alienta este tipo de excepcionalidad” (Gordillo, 1993, p. 198).

Jiménez comentó que tuvieron muy buenos aliados en las madres y padres de familia, que algunos se involucraron e incluso orientaban y validaban el trabajo que se hacía. Agregó que si la escuela tiene una buena comunicación con las madres y padres de familia tienen un buen aliado.

En relación con las redes de familia que el programa tiene consideradas. Tamez expresó que sí siguen funcionando, que seguramente hay alguna en cada entidad, pero que no les reportan la información porque no necesariamente llevan a cabo esas acciones con recursos del Programa. Algunas si les reportan e incluso ya las tienen identificadas.

Las redes de los papás y mamás que tienen hijos con aptitudes sobresalientes, a diferencia de las redes de padres de alumnos con discapacidad, es que generalmente están más en la búsqueda de algo muy particular, que de un fin común. Por ejemplo, una beca, una computadora, que lo atiendan de manera extraescolar. Indicó que eso lo identificaron desde que hacían las reuniones con representantes de madres y padres de cada Estado, que se congregaban en la Ciudad de México. Estaban, la red de mamás y papás de hijos con discapacidad y a la red de madres y padres de hijos con AS en dos salones contiguos y los tonos de las conversaciones eran muy diferentes, en el caso de las de hijos con AS no se sentía una forma de trabajo de unión.

En ambos casos, señaló Tamez, estaban construyendo política, tomando decisiones, aprendiendo cosas para llevarlas a sus estados y para empoderar a las madres y padres. Tanto en una como en otra había mamás y papás que se quejaban, que reclamaban, que demandaban algo más de la política del estado, pero los papás de hijos con aptitudes sobresalientes referían más: *yo ya hice, yo ya conseguí esto, vengo a ver qué más me pueden dar para mi hija o hijo*. Lo que sí es un hecho, es que las madres y los padres de familia son un factor fundamental para la atención de estos estudiantes, pero la política que cada Estado lleva estrategias diferentes para involucrarlos en este proceso. Al respecto, Pérez, Domínguez y Díaz (1998) en relación con la importancia de la participación de las madres y los padres en la identificación del alumnado, expresan que son “los mejores identificadores en edades tempranas, puesto que son los que más información tienen sobre el niño” (p.78).

### *Aspectos a considerar para la continuidad y mejora*

En relación con los aspectos a considerar para la continuidad y mejora del diseño e implementación de políticas educativas que atiendan a la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad, las entrevistadas expresaron, diversas acciones que deberían llevarse a cabo, algunas de ellas, se relacionan directamente con los retos que señalaron. Los aspectos se orientan a: a) Garantizar el recurso económico y su ejercicio res-

ponsable, oportuno y pertinente, b) Sensibilización y formación de las maestras y los maestros, c) Continuidad en educación media superior y superior, d) Generar Leyes con medidas de apremio, e) Impulsar acciones para la atención de alumnado con doble excepcionalidad, f) Impulsar el empleo del modelo de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), g) Que la atención al alumnado con AS sea transversal, h) Establecer convenios interinstitucionales, i) Generar células de atención para AS, j) Dar información, hacer mayor difusión de la propuesta en Educación Básica y k) Concluir y editar los documentos de pre-escolar y secundaria y detección de talento.

- a.** Garantizar el recurso económico y su ejercicio responsable, oportuno y pertinente

Gallegos expresó que en muchas ocasiones estos Programas no se ven como sustantivos en la política educativa y cada año en las entidades no se tiene certeza respecto a los recursos económicos que recibirán, pero además de tener presente la necesidad de inyectar un recurso económico se requiere impulsar la corresponsabilidad de las entidades para garantizar un ejercicio responsable, oportuno y pertinente.

- b.** Sensibilización y formación de los maestros

Gallegos señaló que es necesario continuar con la sensibilización de las maestras y los maestros para que volteen a ver a la población con AS.

Jiménez agregó que se requiere trabajar mucho en la formación de los docentes para favorecer un trabajo conjunto entre educación regular y educación especial. Asimismo, que se haga énfasis en la formación inicial respecto a su existencia y la relevancia de intervenir educativamente con ellos.

Tamez señaló que no es un tema de obligaciones o responsabilidades, sino es un tema visiones, de cómo la escuela en su conjunto, y quienes estén en ella, tengan siempre muy presente que deben dar atención a todos los estudiantes que estén ahí y entre ellos puede haber alumnas o alumnos con discapacidad, con AS o con doble excepcionalidad. La maestra o maestro deben tener herramientas elementales pero sólidas, para atender a estas alumnas y alumnos no es suficiente con que sepan que hay que atender a la diversidad, sino saber qué hacer. Agregó que hay una deuda con las maestras y maestros de educación regular, porque se ha

capacitado a las y los maestros, pero sobre todo de educación especial, y además al continuar promoviéndolo desde EE, se sigue viendo como un asunto de EE.

Al respecto Covarrubias Pizarro, y Marín Uribe (2015), coinciden con las diseñadoras en que uno de los aspectos a considerar para dar continuidad y mejorar la atención del alumnado con AS, radica en la formación de las maestras y maestros. Específicamente afirman que:

aunque teóricamente está bien sustentada y fundamentada, operativamente no ha logrado los resultados esperados. Este proceso de mejora implica una profunda revisión desde los mecanismos de capacitación utilizados, hasta la intervención directa que reciben las y los alumnos por parte del personal de educación regular y de educación especial. (p. 27)

**c.** Continuidad en educación media superior y superior

Gallegos y Jiménez expresaron que es indispensable generar puentes con educación media superior y superior, para garantizar la continuidad en la atención en el alumnado.

**d.** Generar Leyes con medidas de apremio

Gallegos indicó que es necesario contar con leyes que tengan medidas de apremio para quienes no hagan valer el derecho de las niñas y los niños con AS, de tener una educación de calidad con equidad. Comprendiendo que *equidad es darle a cada uno lo que merece y lo que necesita y poder tener una educación en una escuela para todos, pero en una escuela para cada uno.*

**e.** Impulsar acciones para la atención de alumnado con doble excepcionalidad

Gallegos expresó que es necesario impulsar acciones dirigidas al alumnado con doble excepcionalidad, pero fundamentalmente a las niñas con doble excepcionalidad.

**f.** Impulsar el empleo del modelo de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Gallegos destacó que se debe impulsar el modelo DUA, ya que esa forma de planeación aplica perfecto para el alumnado con AS.

**g.** Que la atención al alumnado con AS sea transversal

Gallegos expresó que se requiere que la atención al alumnado con AS, sea un tema transversal, un tema aplicable para toda la educación obligatoria, que esté visible en el plan de estudios de las escuelas formadoras de maestros de educación especial y regular, para que desde ahí se pueda hacer hincapié en que sí existen, en sus características, que no es solo una definición del DSM4, porque:

Los niños con AS ahí están en la escuela, sobreviviendo.

Jiménez indicó que tiene que ver con el tema de la educación para todas y todos y para cada una y para cada uno. Que tiene el propósito de tener más flexibilidad, que cada quien aprenda desde su característica y desde su necesidad, transitar a ello puede ser muy valioso, una educación que sea más abierta y flexible, para transitar a la educación inclusiva falta mucho camino, es un proceso.

**h.** Establecer convenios interinstitucionales

Gallegos expresó que es importante establecer convenios con instituciones de arte, de ciencia y de cultura para que las alumnas y alumnos con AS puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Al respecto, Jiménez agregó que lo adecuado es que los convenios con otras instancias, no se hagan solo desde la Subsecretaría, que se requiere de un trabajo interdisciplinario.

**i.** Generar células de atención para AS

Escandón expresó que, sería pertinente, hacer como células de atención para AS en las entidades, como un centro de recursos para AS, donde una madre o padre que tenga la inquietud pueda llegar a pedir información, no diluirlo con el tema de discapacidad, porque creo que ahí se pierde. Crear esas pequeñas células en las entidades para el tema de AS, como un recurso para las familias y para las maestras y maestros; donde pudieran incluso, evaluar a las y los estudiantes, en donde les informen y orienten respecto a dónde ir, porque lo que falta es mucha información y espacios en los que las familia, las y los maestros reciban orientación.

**j.** Concluir y editar los documentos de preescolar y secundaria

Jiménez expresó que es prioritario recuperar los pendientes de preescolar, de secundaria y revisar los lineamientos. Ver si funcionaron o no, hacer un seguimiento, ver si se tendría que flexibilizar para que no solo fuera un año. Revisar los lineamientos que ya tienen nueve o diez años. Trabajar más en las herramientas de detección de talento, en el tema de doble excepcionalidad.

Tamez coincidió con Jiménez respecto a la importancia de concluir y editar los documentos de preescolar y de secundaria.

**k.** Dar información, hacer mayor difusión de la propuesta en Educación Básica

Escandón expresó que se requiere dar información, que al igual que se da respecto a discapacidad, es necesario dar a explicar quiénes pueden ser alumnas o alumnos con AS. Generar como en el caso de las personas con discapacidad, muchos momentos en que se hable del tema, se hagan jornadas, donde mucha gente participe. Afirmó que en la medida en que haya más información y más conocimiento del tema, va a ser más fácil atenderlos, porque

No se conoce lo suficiente y por lo tanto no se les atiende como se debería.

Tamez expresó que habría que hacer que la información y capacitación llegue a las escuelas, a las maestras y maestros de Educación Básica, porque si solamente se atiende a los servicios de EE, se va a replicar lo que siempre sucede. Las y los docentes de educación regular, que son la mayoría, como no lo reciben de primera mano, no lo ven con interés, o asumen que es responsabilidad del especialista. Además, debe tenerse presente que EE no atiende a todas las escuelas, pero el alumnado con AS sí está en todas las escuelas. Otra situación que es necesario revisar es el hecho de que los recursos financieros, el proceso de diagnóstico y la capacitación se focalizan en EE, pero se le pide a la maestra y maestro de educación regular que él lleve a cabo la intervención educativa, señala que se requiere garantizar que la propuesta llegue a Educación Básica.

Al respecto, los resultados obtenidos en un estudio realizado por Valdez, Zambrano y Borges (2019) en relación con el conocimiento de las y los profesores de aula y de apoyo de Educación Básica, respecto a la definición de estudiantes con aptitudes sobresalientes, coinciden con el planteamiento de Tamez,

ya que los autores expresan que las y los maestros de apoyo están mejor capacitados para enseñar a los estudiantes sobresalientes, lo cual es una buena noticia. Sin embargo, no se puede decir lo mismo de las y los docentes de aula, lo que genera una gran preocupación, ya que son estos docentes quienes tienen la responsabilidad diaria de guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estos estudiantes. Los resultados obtenidos indican que necesitan formación adicional para llevar a cabo esta tarea.

Explicó que ahora el debate está en relación con la pertinencia de que este tipo de alumnado deba ser atendido por docentes de educación especial. Actualmente son atendidos por maestras y maestros de aula regular, pero en el año (2019), que se hizo una reforma a la Ley General de Educación, se discutió bastante si al hablar de EE, se debería centrar solo en la población con discapacidad, porque la alumna o alumno con aptitudes especiales al final, tiene una característica particular, pero que no significa que no haya otros alumnos que tengan otras características y que la o el docente de grupo regular, debería saber qué hacer con esas diferencias, de los diferentes tipos de alumnas y alumnos y que en el caso de las y los alumnos con discapacidad, también tienen características que los hacen diferentes en algo, pero que, en su caso, para su atención, se requiere el conocimiento y manejo de más técnicas, más habilidades y programas estructurados.

Entonces, al final del debate, se señaló que la Educación Especial sigue siendo para la atención de alumnos con discapacidad y con aptitudes especiales, pero, se indicó que se identificará como un tema a continuar debatiendo.

Agregó que los maestros de Educación Especial son fundamentales para impulsar la educación inclusiva, pero la interrogante es, cómo empezar a trasladar la responsabilidad de estudiantes con características específicas hacia la escuela regular.

### *Perspectiva de las expertas y el experto*

#### *Pinceladas del ser y hacer profesional de las expertas y el experto*

Gabriela de la Torre García

Experta y diseñadora de política. Fue una persona clave en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE).

Su formación académica y su responsabilidad en la SEP, como coordinadora del Programa de atención a las alumnas y alumnos con AS y talentos específicos, hicieron que la entrevista se focalizara en estas dos perspectivas, como experta por su sólida formación y como diseñadora de política por su responsabilidad en la SEP. No puede escindirse de esas dos situaciones.

Estudió la carrera de Pedagogía con la idea de dedicarse a la atención de los sobresalientes, expresa que le costó mucho trabajo decidir entre pedagogía y psicología, pero después de indagar, decidió que ella quería investigar el hecho educativo y no la persona, que lo primero que quería entender era un proceso mucho más social, más complejo que solamente la persona como individuo.

Después hizo un doctorado en psicología educativa para entender ahora sí a la persona, dentro de ese contexto educativo. Cursando el doctorado en la Universidad Complutense, en Madrid, en el equipo de la Dra. Luz Pérez, llegó la invitación a participar como evaluadores, para dar una retroalimentación a la Propuesta de intervención que se estaba haciendo en México. Empezaba el diseño, tenían un primer borrador y contactaron a varios especialistas. La Dra. Luz Pérez, considerando que ella era de México, y en consecuencia conocía el Sistema Educativo Mexicano, le encomendó que una de sus tareas fuera la revisión del documento; por lo que realizó la revisión con ella y otros miembros del equipo de investigación.

Esa actividad le permitió conocer cómo se diseñaba la propuesta desde que estaba en el proceso de investigación y que justo también se estaban haciendo los cambios a la Licenciatura de EE, es decir, que era un momento muy importante para la educación especial, pero en particular para la atención de las personas con aptitudes sobresalientes.

Cuando venía a México planeaba las visitas para asistir a las reuniones de seguimiento de la propuesta, a las que acudían maestros de todo el país, que habían estado implementando y asistía como experta externa, lo que le permitía tener insumos para dar una mejor retroalimentación.

Desde ahí empezó su historia con la SEP y cuando concluyó el doctorado y regresó a México le invitaron a unirse al equipo del PFEIEE; específicamente en el área de aptitudes sobresalientes, porque justamente la persona que había estado coordinando, unos meses antes, había dejado la secretaría, por lo que, en noviembre de 2007, se hizo cargo de la coordinación del Programa de aptitudes sobresalientes. Expresó que:

El programa estaba inicialmente en la SEB, en la Dirección de Innovación Educativa y se cambió a la Dirección General de Desarrollo Curricular y justo se fortaleció todo el trabajo que se venía haciendo en la temática y se creó la infraestructura en los estados, que fue lo más relevante.

Señaló que su labor era implementar ese trabajo que se había hecho con un estudio de investigación tan serio y con una fase de prueba que la SEP de México, a diferencia de otros países, llevó a cabo. Es decir, se invirtió mucho tiempo en este proceso.

Le tocó llevar a la práctica todos esos años de planeación que se venían haciendo y ver cómo funcionaba ya como política pública. Después en el año 2013-2014, decidió salir de la SEP por cuestiones personales, por querer hacer una familia y compatibilizar la vida familiar y laboral. Expresó que aprendió muchísimo, y se llevó mucho, que ahora aplica en el programa *Adopte un talento*, del que actualmente es directora en Pauta. Aclaró que, al ser parte de la UNAM, porque está en el Instituto de Ciencias Nucleares, también se ve cercana a la SEP, no se ve como otra ONG, sino como la UNAM y en ese sentido como parte del sistema educativo desde educación superior.

El programa *Adopte un talento*, tiempo atrás, estaba vinculado a través del Subsecretario con el tema de aptitudes sobresalientes y ella le daba seguimiento. Explicó que es un programa de atención, no solo a alumnas y alumnos sobresalientes sino un programa muy inclusivo, en el que tienen estudiantes sobresalientes, porque es un asidero natural para ellos, pero en realidad no se hace una prueba para que solo haya alumnas y alumnos con estas características. Son niñas y niños a los que les gusta la ciencia y están abiertos y tienen niñas y niños con doble, triple, cuádruple excepcionalidad porque tienen niñas y niños con discapacidad, niñas y niños indígenas con discapacidad y sobresalientes y lo que hacen es fomentar espacios donde las niñas y los niños puedan desarrollar este interés por la ciencia y a partir de ello tener un mayor impulso al pensamiento crítico.

Para concluir expresó:

He sido muy privilegiada, mi vida profesional con esta pasión que yo tenía por este tema se ha ido dando de una manera muy bonita, en ese sentido porque yo sigo teniendo una gran relación con la SEP, con el equipo que lleva el tema y puedo seguir trabajando con las escuelas. Me permiten opinar de vez en cuando

y eso se los agradezco muchísimo, sigo como asesora externa y a veces participo en algunos estados ya sea porque ellos me recomiendan o porque el estado sabe de mi trabajo.

María Dolores Valadez Sierra

Es psicóloga, estudió una maestría en psicología educativa. Expresa que tal vez desde ahí empezó con el tema de alta capacidad, ya que su tesis fue sobre una prueba de inteligencia. Enseguida inició a trabajar en educación especial, con niñas y niños con discapacidad profunda. Comenta que los avances casi no se ven, ni qué decir de estar trabajando lectura, escritura; y que esa situación le empezó a inquietar y le motivó a voltear a otro lado dentro de educación especial.

Inició casi de cero, empezó a hacer todo un proceso de selección de niñas y niños, tocar escuela por escuela de educación primaria en Guadalajara y posteriormente en el doctorado dirigió su atención al tema de esta población. Su doctorado era en Psicología de la salud, y se orientó al tema de las emociones; al no encontrar algo que le convenciera, decidió escarbar por el tema de la ansiedad y la depresión y ahí fue donde empezó a trabajar un poco más sobre el tema.

Desde entonces la parte en que más ha trabajado hasta ahora es en la parte de la evaluación. En consecuencia, lo que ha publicado mayormente tiene que ver con la parte de evaluación.

Su mayor experiencia ha sido en primaria, empezó a incursionar en secundaria, pero se le hizo más difícil poder acceder a las escuelas. También un tiempo estuvo trabajando con niñas y niños de un albergue, que son niñas y niños que por diversas circunstancias los separan de sus papás, porque están en un proceso legal u otras causas y están en lo que se conoce como *El Hospicio*. Trabajar ahí le permitió darse cuenta de que:

Aún en condiciones no tan buenas para los niños, también se encuentran niños muy brillantes, la cuestión es irlos a buscar y probar formas un tanto distintas a las tradicionales para encontrarlos.

Formó parte del equipo que diseñó el Programa de la asignatura Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, de la Licenciatura en Edu-

cación Especial, del Plan de Estudios 2004 y participó en la capacitación de las maestras y maestros de las escuelas normales del país.

Manifiesta que recientemente se ha visto involucrada en orientar, a un grupo de profesoras y profesores de nivel universitario, en la Universidad de Guadalajara, que es la institución en que labora, porque hace un año ingresó un niño de 10 años a cursar una licenciatura. Entonces fue necesario atender todo el proceso normativo, orientar a las maestras y maestros y trabajar con el alumno. Expresó que:

Eso ha abierto una puerta mucho más grande, una visión mucho más amplia de cómo debe ser el trayecto del niño sobresaliente, desde que ingresa a la escuela hasta su formación universitaria.

A partir de ello, ha iniciado a trabajar en una propuesta de cómo atender a esta población a nivel universitario. Aclara que ese es un caso extremo, pero también tienen casos de chicos que ya pasaron por aceleración y llegan a la universidad o los que no pasaron por ningún proceso de aceleración pero que son sobresalientes, que también hay que identificarlos y atenderlos porque a veces son los que terminan abandonado la escuela.

Pedro Covarrubias Pizarro

Es maestro normalista de formación, egresó hace más de 33 años de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Realizó estudios en la Escuela Normal Superior en Psicopedagogía; cursó la Licenciatura en Educación en la UPN, estudió la Maestría en Investigación Educativa en Chihuahua y la Maestría en Educación Especial en el Área de Sobresalientes en Tlaxcala. En su Doctorado en Educación se enfocó a un proyecto de investigación sobre la propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

Se incorporó a educación especial en 1990. Comentó que por azares del destino llegó a los grupos CAS, por lo tanto, su primer contacto se inició en el Programa de capacidades y actitudes sobresalientes, conocido como los grupos CAS. Llegó a una escuela primaria en donde tuvo la oportunidad de conocer de este tema y desde ese momento enamorarse de esta línea de la educación especial, sin tener una formación específica como tal. Prácticamente, ahí laboró durante cuatro años. Posteriormente, se desempeñó cuatro años

como director de las Unidades CAS, aclara que en ese entonces no sabían si denominarse CAS o USAER-CAS. Fue asesor técnico pedagógico en Chihuahua en el subsistema estatal, dedicado básicamente al área de atención a sobresalientes.

Su experiencia le permitió primero trabajar directamente con las niñas, los niños, madres y padres; luego verlo desde los maestros de apoyo en las escuelas regulares en diferentes contextos y, posteriormente, verlo directamente con las autoridades, los directores, los maestros y con los servicios para capacitarlos sobre el tema.

Contribuyó en el diseño de la Licenciatura en Educación Especial, Plan 2004, que aún se imparte en algunas escuelas normales del país. Expresó:

Ahí me tocó abogar, luchar, discutir e incluso pelear por un espacio curricular que tuviera que ver con la atención a sobresalientes, porque no estaba considerado en el mapa curricular.

Formó parte de un equipo, como él señala, muy interesante, para construir una asignatura dedicada a sobresalientes y capacitar a todos los maestros de las escuelas normales del país, que ofrecían la Licenciatura de Educación Especial para que impartieran la materia.

Posteriormente, se incorporó a la planta docente de la Escuela Normal del Estado, en Chihuahua, en la Licenciatura en Educación Especial, en donde impartió la materia de Aptitudes Sobresalientes y acompañó a las alumnas en sus procesos de práctica docente, lo que le permitió estar en contacto con ellas y ver esta realidad que ellas veían de la diversidad y orientarles respecto a cómo proceder con un determinado niño o niña. Expresó:

El tema lo he abrazado desde diferentes miradas, con alumnas, con padres, con docentes, con autoridades, con los mismos niños, que fue la etapa más feliz y enriquecedora de mi vida.

Narró que hace poco se encontró con una de sus primeras alumnas, que actualmente es diputada y ha tenido conocimiento de otros alumnos que tuvieron una gran trayectoria; que se fueron a estudiar al extranjero y que tienen posgrados. Expresó que esa riqueza la va dando el trabajo con alumnas y alumnos sobresalientes. Ha tenido oportunidad de trabajar en todos los municipios del estado de Chihuahua capacitando, desde Juárez hasta Jiménez.

Simultáneamente, se ha dedicado a realizar proyectos de investigación y a la publicación de artículos arbitrados en diversas revistas, que contribuyen al estudio del tema del sobresaliente. Participó en un proyecto muy importante con Yolanda Benito, del Centro Huerta del Rey, de España. Explicó que la trajeron a Chihuahua para implementar un proyecto para niñas y niños sobresalientes en preescolar, acción que no se había hecho en el país.

Es miembro de la Red de Investigación Educativa Chihuahua, lo que le permite investigar y generar conocimiento ya que sigue pendiente y trabajando en el tema.

Concluye comentando que al ser uno de los pocos que se han dedicado a esta temática, ha podido visitar prácticamente todas las entidades del país, por invitación de las Secretarías de Educación, asociaciones independientes o asociaciones de padres de familia; por lo que ha conocido las problemáticas del país, desde Baja California hasta Chiapas. Conocer las realidades de todos los maestros e identificar puntos de coincidencia, le permiten ver que la problemática en el tema de sobresalientes está generalizada.

### *Pertinencia del diseño e implementación de las políticas educativas*

#### **La propuesta pedagógica, la capacitación, los materiales y los recursos financieros**

Respecto a la pertinencia de las políticas educativas, el experto Pedro Covarrubias expresó que, para entender las cuestiones normativas y políticas actuales, es necesario dar una mirada breve a lo que ha existido. Hacer un breve recorrido para saber que la política educativa por lo menos en México data de muchísimo tiempo. Refiere que el gran cambio se dio en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y con el artículo 41 de la LGE, en 1993. A partir del 93 por Ley estaba estipulado que se tenía que atender al niño con as.

Afirma que normativa y políticamente tenemos una deuda desde 1993 que esta normativa fue un gran impulso para muchos, pero fue una *letra muerta*, porque no se implementó. Llegó la Integración Educativa en los noventa acompañada de angustia por parte de EE, al no saber cómo hacer

Integración Educativa y al transformar los servicios a Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER), las cuales priorizaron la atención a la discapacidad y se dejó de lado la atención a los sobresalientes. Se perdió ese impulso que se había dado a los grupos CAS en 12 entidades del país, pero a nivel de política ya estaba escrito en la LGE, en los lineamientos de educación especial. Es decir, no era una población que no existiera en política mexicana, pero no se atendieron.

En el 2006 con el Programa de Fortalecimiento (PFEEIE) y la publicación de la Propuesta de intervención que se implementó en el 2007-2008, fuimos convocados todas las entidades, todos los jefes de EE, los asesores técnicos que íbamos a implementarla, lo cual, para mí, afirmó:

Fue como una bocanada de aire fresco, dije ya no hay pretexto, ahora sí es una política nacional que debe ser cumplida.

Llegó la propuesta del 2006, con un sustento sólido, con una visión de avanzada porque presentaba una visión de inclusión y se fortalecía con las normas de acreditación, es decir, en la normativa estaba presente, pero algo pasa que no sucede. A nivel de política educativa, en las últimas tres décadas, ahí estaba esta población:

A nivel de programas de Educación Básica, en el Plan y programas de estudios 2011, el que se manejara el enfoque de inclusión, de atención a la diversidad y se incluyera a los sobresalientes, era decirles a Educación Básica y a educación especial la diversidad está en tu grupo, es de tu nivel, te corresponde, era la oportunidad para hacer patente la política educativa, que no es algo que le corresponde atender solamente a Educación Especial.

El Plan y programas 2011 se diseñó con muchas bondades, pero la atención a la diversidad seguía siendo extraña dentro de las aulas. Es cuando se empieza a consolidar un poco el tránsito hacia la Inclusión Educativa, pasar de la integración a la inclusión. Sin embargo, no se logra dar ese paso y se confirma con otro documento normativo que sería el Plan de estudios 2017; también estaba presente el enfoque de inclusión y los sobresalientes. Ahora con la Nueva Escuela Mexicana que se modifica la LGE que desaparece el artículo 41, pero ahora tenemos el Capítulo 8 de Inclusión Educativa en la LGE, en el

que se rescata la atención al sobresaliente. Ahí está, continúa en la normativa, continúa en la Ley y con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que se dio a conocer en el 2019 y que será operable probablemente en el ciclo escolar 2020, nuevamente se mandata la atención al sobresaliente.

Entonces creo que:

A nivel de política educativa ha estado presente y también en las escuelas normales en asignaturas de atención a la diversidad. Políticamente podemos decir que tenemos un marco legal que le da soporte, algo pasa que no se concreta, que no se logra, que las políticas no se hacen saber y no se hacen ejecutar. Creo que ahí radica el problema.

En relación con los materiales educativos y la capacitación de los docentes implementados para la aplicación de la propuesta el experto expresó: Tenemos que marcar un antes y un después. Antes de la implementación de la propuesta de alumnos sobresalientes. La dotación de recursos, capacitación e información, incluso, era prácticamente nula. Con la implementación de la propuesta para alumnos sobresalientes hay que recordar que hubo un gran impulso, un alto auge y mucho recurso para poder hacer llegar a los docentes lo que se necesitaba.

Como asesor responsable en la entidad del subsistema estatal fui testigo de que, durante tres o cuatro años hubo mucho apoyo económico por parte de la federación para atender a esta población, que se dotaron las escuelas y las USAER con pruebas psicométricas, con baterías, con la propuesta, con compra de libros, con bibliografía, con opciones para capacitación:

Sí, hubo mucha inversión, pero también como pasa con las políticas, cambian los sistemas, cambian los sexenios, cambian los intereses y se perdió.

A la fecha yo creo que no ha sido cubierta la necesidad de las escuelas regulares para llegar a ofrecerles lo que ellos demandan, pero hay que decirlo claro, considero que hay un problema también de fondo: la escuela regular no ha asumido su proceso de autoformación, su ruta de mejora no ha seguido su proceso de auto capacitación ante la diversidad.

Entonces toda esta parte de los recursos materiales no han sido los suficientes. Incluso cuando fueron suficientes no fueron bien aprovechados porque la estrategia se centró nuevamente a bajar todo ese material y recursos a

través de las USAER, no a través de las escuelas regulares y creo que ahí hubo también un problema de concepción porque EE vuelve a abanderar el proceso como lo realizó en integración educativa. Nosotros les vamos a decir, a llevar, a evaluar, a intervenir, entonces, nuevamente la escuela se deslinda y no gestiona, no logra ni procura que los recursos lleguen a quienes tienen que llegar.

Existe un antes y un después y, en ese después, también hay un periodo muy breve en el que hubo gran dotación de recursos, apoyo financiero, apoyos materiales, apoyos de capacitación que le dieron un impulso importante a la atención de los sobresalientes, pero las debilidades continúan. Considero que:

La política no ha sido permeada en Educación Básica y la Educación Básica no ha asumido ese compromiso con la diversidad.

A eso hay que agregar que gran cantidad de las escuelas del país no tienen servicio de USAER y, entonces, se justifica que no se atiende por ello a la población, no obstante que la política educativa exprese que la escuela debe atender a la diversidad, es su alumno y está la alumna o alumno sobresaliente, así como está la niña o niño con discapacidad. Entonces hay un problema serio.

Algo fundamental, como expresó Covarrubias, fue el que se identificara por lo menos a nivel discursivo que un alumno no es de educación especial o de educación regular, sino del sistema educativo, aunque en los hechos, se continúan emitiendo mensajes en donde pareciera que se fortalece, que el Programa es para educación especial, coordinado por especial.

La experta Dolores Valadez expresó que le pareció muy acertado que se volteara la mirada a esta población y que desde la política educativa se planeara atenderla y fue cuando se desarrolló el proyecto a nivel nacional. Le pareció un acierto, de hecho, le provocó un cierto conflicto el que, aquí en México, se tuviera que hacer un documento específico para AS, que no existe para ninguna otra población, pero eso le pareció pertinente e incluso podría haber sido un referente para las demás condiciones.

Agregó, que se generó también una propuesta de capacitación para las profesoras y profesores y eso también le pareció positivo porque son documentos que pueden consultarse, que están bien hechos, que se empezaron a implementar en los diferentes estados.

Comentó que un aspecto que propició acciones poco pertinentes, fue el que se vinculara la ministración del recurso económico con la meta de alumnas

y alumnos a atender, ya que en algunos casos se consideró como el establecimiento de una *cuota*. Afirmó:

Me parece que es una propuesta muy buena, muy viable todavía hoy en día, que lamentablemente, yo de fuera, porque no trabajo en la SEP, he observado que algunos estados continuaron implementándola, otros no la implementaron, otros apenas están interesados en implementarla.

Señaló que aquí se combina también el problema de la movilidad del personal. A los que capacitaron ya no están, se fueron a otra zona y entonces es volver a empezar y otra cosa que también veo de las limitantes es la poca sistematización que se tuvo de los resultados, estaba revisando las estadísticas y entonces yo decía: *pues claro que esos datos seguro que no han de ser*, tanto papeleo y tantos trámites que tiene que hacer el personal, le es difícil llevar un control exacto del alumnado evaluado y atendido y menos aún llevar su seguimiento. En ese sentido ve esas limitantes, pero refiere que la propuesta todavía sigue siendo muy vigente.

Considera que las formas de intervención no hay que encasillarlas en una sola, porque la opción que es mejor está en función de la niña o niño. Hay niñas y niños que por sus características es mejor que estén en su aula regular recibiendo el enriquecimiento, y hay otros que requieren recibir atención en otros espacios.

Gabriela de la Torre, explicó que ella tomó la coordinación del PFEIE, en noviembre de 2007, es decir, 5 meses después de haberse presentado la propuesta a nivel nacional, ya que se presentó en junio de 2007. Lo primero que se logró y que se buscaba era incrementar la atención de las niñas y los niños, ya que se venían atendiendo a 1 921 estudiantes en el país, de una matrícula de 25 millones en Educación Básica cuando en el modelo teórico en el que está fundamentada la política pública, se pensaba en un 10% de la población.

Porque a diferencia de cómo se hace en otros países, en México no solo se atiende a la parte académica, aquí se dijo es tan importante la aptitud intelectual, como la creativa, la artística, la socioafectiva y la psicomotriz, lo que abre un panorama muy amplio, por eso muchos países no lo hacen, porque es un gran reto.

Expresó que a partir de ello se tuvo el reto de definir cuáles iban a ser las líneas de trabajo para los próximos 5 o 6 años, para hacer operativo ese gran documento que se había construido con la mirada de maestras y maestros y

expertos que, en ese momento, tenía el país. Se tenía una propuesta teórica que era necesario saber qué pasaba, si eso realmente funcionaba por lo que se definieron siete líneas de trabajo.

En consideración a lo que expresa la experta, es claro que no basta con diseñar y poner en marcha la política educativa, es necesario tener un plan de trabajo para acompañar su implementación en cada una de las entidades, de ahí la relevancia de las líneas de trabajo que se definieron desde la coordinación del PFEIE.

Comentó que una cuestión era cómo incrementar la cobertura, y otra cómo incrementar la atención en otros niveles porque en el periodo de investigación en el que se hizo la propuesta, esos 1 921 niños y niñas fueron creciendo y entonces ya había algunos que iban a cursar el 6° de primaria e iban a ingresar a la secundaria. Por ello era necesario, a la par de estar evaluando cómo iba funcionando la Propuesta, construir el siguiente nivel educativo e incorporar la parte de materiales que se requerían para la evaluación y cuáles podrían fortalecer a la escuela hacia el enriquecimiento.

Se determinó también una línea de atención a las familias, en la que se tomó la experiencia de la red de madres y padres de niñas y niños con discapacidad motriz que fue muy exitosa.

Además, se sumó que estaba por darse un cambio en el artículo 41 de la Ley General de Educación, para permitir que las niñas y los niños con AS pudieran omitir grados, lo que implicaba que, al mismo tiempo, se debía dar seguimiento a cómo se hacía el enriquecimiento; se debía implementar un segundo modelo de atención en México, que fue la aceleración.

Expresó que ahora a la distancia se da cuenta del reto tan grande que fue, pero que fue fundamental el apoyo de las autoridades nacionales y estatales, ya que sin ello no hubieran logrado avanzar como se avanzó. Algo relevante fue posicionar el tema en los Estados, no solo como una cuestión de recurso, sino como un tema importante en las agendas de las Secretarías de Educación, teniendo un responsable para el tema, infraestructura, dándole importancia dentro de los procesos de formación de las maestras y maestros, que era otra de las líneas fundamentales.

Todo ello fue básico e hizo que se incrementara el número del alumnado, de 1 921 niñas y niños con los que se inició, a los 200 mil o más con los que cerró en 2012, se aprecia que fue un incremento grande que implicó un gran esfuerzo de muchos docentes y de maestros de EE. Expresó:

Sin embargo, todavía hay una gran deuda con niñas y niños ya que, no obstante que se incrementó sustancialmente la matrícula, aún se quedó muy distante de los dos millones que se había estimado estar atendiendo. Ahí está el mayor reto.

Gabriela de la Torre indicó que la calidad depende del Estado, y que un ejemplo de ello es la gestión que lleven a cabo para establecer vinculaciones interinstitucionales. Que tuvieron claro que no todo lo tenían que resolver solos, que recuerda que en una reunión, pensando en todas las aptitudes y talentos que se pueden manifestar; el Subsecretario dijo: *la escuela no es todopoderosa*, la escuela no va a tener un alberca para una niña o niño, que está nadando como un nadador profesional a los 10 años, no va a encontrar en la escuela la maestra o maestro de USAER, las herramientas para darle atención, pero sí le va a poder fortalecer en otras áreas de su desarrollo, por ello se requiere tener un vínculo con la Conade o con alguien especialista en esa área, si no se tiene, entonces eso no va a suceder y entonces ese talento se desperdicia.

Comentó que esa vinculación les fortaleció muchísimo porque el INBA, la Conade, Pauta, La Academia Mexicana de Ciencias se involucraron muchísimo y tomaron esta corresponsabilidad de desarrollar el talento mexicano. Eso hizo que además de crecer, la calidad fuera distinta.

Además, el invertir tanto en formación docente hizo que la maestra y el maestro por un lado supieran quiénes son las alumnas y los alumnos con AS, bajando su ansiedad haciéndole ver que algunas de las actividades que realizaba en su grupo podía enriquecerlas, darles un objetivo y una intencionalidad para esa niña o niño.

Comentó que han llevado a cabo capacitaciones, formaciones extraordinarias, aunque no han llegado a todos los docentes, que es el reto que tiene el sistema educativo, que además está inmersa entre las 20 o 30 capacitaciones. Que observa que son relevantes para una maestra o un maestro cuando tuvo un alumno, tiene un hijo, un familiar o él mismo fue sobresaliente.

La calidad mejoró en varios Estados, depende de la escuela y del docente. Hubo Estados que destacaron, como Durango que es el estado por excelencia, porque invirtió y encontró un sistema educativo ágil para ejercer recursos, por muchas características. Ahí tienen un Centro de Ciencias para atender solo a niñas y niños con AS y abrieron cuestiones en arte y en deporte y tienen escuelas muy orgullosas de atender a su población sobresaliente e identificar

correctamente, pero no se atiende con una alta calidad en todo el estado a las niñas y los niños sobresalientes, sucede solamente en determinadas escuelas.

Afirma:

Todavía nos falta refinar los procesos de identificación, entender cómo identificamos a estas niñas y niños sin tener que hacer una evaluación de 50 pruebas, que ni siquiera nos lleva a conocer bien al estudiante, porque se queda en pruebas aplicadas sin una buena interpretación y análisis de lo que se aplicó.

Tenemos muchos ejemplos de excelentes prácticas de atención, lo malo es que todavía son casos aislados.

## Modelos de atención: pertinencia, viabilidad y vigencia

### *Modelo de enriquecimiento*

En la entrevista, Covarrubias expresó que cuando trabajaba en capacitaciones explicaba a las y los docentes que el Modelo de enriquecimiento era una oportunidad no solo para el estudiante sobresaliente, porque el enriquecimiento ayudaría a todos, que era una oportunidad para volver a ver al aula, para volver a ver las prácticas. Hacía énfasis en que el enriquecimiento áulico tiene muchas bondades incluso en él se hablaba de aula diversificada, de ambientes de aprendizaje.

Afirmó que está convencido de que el Modelo de enriquecimiento va a la par de la diversificación de la planeación, perfectamente se podría enlazar con lo que se implementa ahora de diseño universal de aprendizaje.

Opinó que, si el enriquecimiento escolar áulico se hubiera implantado como parte de la metodología de los enfoques en el 2011, la política de Educación Básica, hubiera permeado un poco más el trabajo porque hubiera llegado a todas las escuelas independientemente que tuvieran USAER o no.

Narró que su tesis doctoral fue evaluar los resultados de la implementación de la Propuesta en el sistema estatal de Chihuahua que es donde labora, que la propuesta sale muy bien evaluada, que todos dicen que está muy bien el fundamento teórico, que hay algunas debilidades en cuanto a los términos, pero la intervención está muy bien evaluada, y todos reconocen que el enriquecimiento es la opción.

*Modelo de aceleración. Promoción y acreditación anticipada*

En relación con el Modelo de aceleración, que abre la posibilidad de avanzar de manera diferenciada en el sistema educativo, al promover y acreditar anticipadamente de grado y de nivel educativo, Covarrubias expresó que le parece un gran avance en política educativa, que se permitiera la promoción anticipada, aspecto que, en muchos países de Latinoamérica, por ejemplo, no se tiene. Expresó que a lo mejor el acotarlo a dos ciclos escolares no fue del todo adecuado, cuando hay más posibilidades para hacer promoción, pero le parece importante rescatarlo como parte de las políticas. Indicó que cuando las madres y padres de familia le preguntan si la aceleración es la alternativa, él les explica que la aceleración por sí misma no garantiza que al niño o niña, se le acaben sus necesidades educativas porque va a seguir presentando otras necesidades, va a requerir otros ajustes, un cierto acompañamiento y seguimiento de quien tenga que ser, entonces la aceleración por sí misma no es una alternativa.

Puntualiza que el Modelo de aceleración es un proceso que debe ser planeado, organizado, donde todos los actores que estén involucrados participen de manera conjunta, que hay casos en que las madres y padres de familia insisten en que sus hijas e hijos sean acelerados curricularmente.

Comentó que él tuvo la experiencia de dos casos de niños que fueron acelerados curricularmente, pero la pasaban muy mal, por la presión, por la ansiedad, la falta de apoyos en el aula, la angustia generada en ellos por la presión de las madres y padres de familia, es cuando queda claro que:

La aceleración por sí misma no es una alternativa si no está rodeada de toda una estrategia favorable para su intervención.

De acuerdo con lo que comentó el experto, falta hacer énfasis en que se requiere la intervención de todos los actores, en la atención del alumnado con AS.

Valadez expresó que no se ha llevado un seguimiento de los casos que se han promovido anticipadamente como tal, como para saber cuándo procedió y una vez que procedió, cómo les va, qué es lo que sucede en el aula para saber si se está dando respuesta a sus necesidades.

En relación con la normatividad que regula el número de años que puede promoverse de forma anticipada, un estudiante para no desfasarlo de sus pares, había posturas que proponían adelantarlos cinco o 10 años, y aún

hay madres y padres de familia que optan por esperar a que sus hijas e hijos cumplan los 15 años y se certifiquen, por ejemplo, a través del INEA o dejarlos libremente. Al respecto la experta Valadez expresó que, a nivel internacional, esto de dejarlos adelantar mucho empieza alrededor de los 15 años, incluso hay un procedimiento en donde la misma universidad, diseña algunas estrategias para ir involucrando a los estudiantes al ámbito universitario.

Lo que sucede en México, es que, aunque normativamente no estén autorizados esos saltos tan grandes a nivel escolar, hay casos en que se realizan. Hace énfasis en que no se debe perder la visión de que siguen siendo niñas y niños y, como tal, tienen que involucrarse con otros niños y niñas, que tal vez a partir de los 15 años, puede haber otras opciones, por ejemplo, la Universidad puede ofertar cursos avanzados para las alumnas y alumnos que van a su escuela en donde los aceleraron e incursionar en estos campos.

La experta puso el acento en algo muy importante, las niñas y los niños siguen siendo niñas y niños, más allá del potencial que tengan, de ahí la necesidad de seguir acompañándolos, dada la relevancia de toda esta parte afectiva, la autoestima, autorregulación y no detener todo ese potencial y evitar que su vida sea una tristeza, porque nadie los comprende y tampoco encuentran un par con quien desarrollar ese potencial que tienen.

El alumnado con aptitudes sobresalientes suele enfrentarse a la disyuntiva de responder a las expectativas y requerimientos de sus compañeras y compañeros o actuar de acuerdo con sus metas e intereses, este alumnado requiere “identificar sus verdaderos valores y desarrollar un autoconcepto positivo que les permita aprovechar todas sus potencialidades” (Gordillo, 1993, p.196).

Gabriela de la Torre expresó que en política pública se tiene que pensar en todos, en una familia, en una escuela e imaginar los escenarios. Por eso fue tan importante priorizar el Modelo de enriquecimiento, porque cuando se procedió a decir que sí a la aceleración ya se tenía un asidero. Se tenía claro que primero se requiere conocer quién es, qué necesidades tiene, primero se debe priorizar a la niña y al niño y su bienestar. Porque no todos pueden estar con niñas y niños dos años más grandes que ellas y ellos, no todos pueden llevar esa carga emocional y social.

Lo que expresó la experta es muy importante ya que autores como Subiría, Sarmiento y Sánchez (2006) expresan que las investigaciones que se han realizado, en relación con la pertinencia del empleo de la aceleración, principalmente en escuelas de Estados Unidos, dan cuenta de algunas ventajas como la

disminución del aburrimiento y el incremento de la motivación; pero también “reportan desventajas como el incremento de las disincronías en el desarrollo físico, social y emocional, así como un cierto sentido de aislamiento” (p.279).

En consecuencia, diseñar el Modelo de aceleración, expresó, fue muy complejo, se tenía que hacer porque era una ley y se debía construir de forma conjunta con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR).

Señaló que el equipo que estaba en ese momento era muy sensible al proceso educativo, a las necesidades y se dieron un tiempo enorme para entender las características de estas niñas y niños, lo que podía pasar en las escuelas, qué elementos se tenían que tomar para la decisión. Implicaba cambiar la lógica del sistema para que una persona que tiene menos de seis años ingrese a primaria, cuando siempre se dice que deben tener seis años cumplidos.

Agregó que hubo una gran sensibilidad del equipo de DGAIR. Se llevó a cabo un trabajo conjunto, hubo mucho apoyo de todas las autoridades al tema y se logró, comentó que no sabe cómo va a seguir funcionando a futuro, porque son políticas que tienen que analizarse constantemente.

### **Doble excepcionalidad. Conceptualización. Sentido y significado**

Al comentar con Covarrubias respecto a la pertinencia de que se identifique al alumnado con doble excepcionalidad, expresó que le parece que es un tema muy interesante, pero poco documentado teóricamente para nuestra realidad, que le tocó la experiencia en algunos CAM en donde querían identificar doble excepcionalidad, pero entonces la identificación no era pertinente, porque por ejemplo, decían tengo cinco alumnos con Síndrome de Down, el que sea mejorcito ese ya es doble excepcionalidad, porque destaca de los otros cuatro. Esto requiere de una revisión teórica y formación de las maestras y maestros. En algunos discursos se expresa que la doble excepcionalidad refiere a la pertenencia de dos grupos que están en situación de vulnerabilidad, por ejemplo, indígena y sobresaliente; mujer y sobresaliente, déficit de atención y sobresaliente. Al respecto considera que también ahí se tendría que delimitar muy bien. Por ello considera que

La doble excepcionalidad, es un tema importante, pero es un tema poco documentado, poco explorado, hay muy poco trabajo en la red, publicaciones científicas no encuentras y si hay un problema de conceptualización.

Gabriela de la Torre expresó que la doble excepcionalidad es una población fundamental para atender, porque fue en este mismo sentido que México tomó la decisión de dar el mismo peso a todos los tipos de aptitudes y no priorizar una sobre otra, ni tampoco se debería priorizar la atención de la doble excepcionalidad. Se requiere que los docentes tengan habilidades para identificar a las niñas y niños con AS, en general, y después desarrollarán esta otra habilidad de ver poblaciones con dos o tres condiciones, con doble excepcionalidad.

Si lo vemos desde un punto de vista más académico, fuera de política pública, primero hay que tener una buena estrategia y buenas habilidades docentes para su atención.

Señala que hay que tener presente que el talento, las AS están en todos los contextos sociales, en todas las poblaciones, en todos los lugares, pero puede ser una diferencia obviamente el contexto en el que crece, la atención que se le da. Agrega que la doble excepcionalidad, es una población fundamental, que no debería de borrarse, que quizás no se está atendiendo en plenitud porque ni siquiera estamos atendiendo a la población sobresaliente en su totalidad, pero que debería considerarse continuamente en los procesos de capacitación, entonces, se incluyó en un formato, que se visibilizara, que el docente se preguntara qué es esto de la doble excepcionalidad y, entonces, empezara a investigar. No porque se esté atendiendo con toda la calidad en este momento, sino porque no debe perderse de vista.

## Vinculación entre educación regular y educación especial

### *La mirada de la escuela regular y de EE. Dos enfoques de gestión y atención*

Una situación que interfiere en la toma de decisiones respecto a la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes es la definición de las responsabilidades y atribuciones que tiene la escuela regular y educación especial, al respecto, Pedro Covarrubias señaló que considera que la Educación Especial tiene que replantearse su función en relación con esta población, porque no puede seguir abanderando procesos que le corresponden más a un proceso de inclusión y a la escuela regular, porque si sigue apoyando va a pasar lo mismo, *son tus alumnos, tú atiéndelos*. Los servicios de USAER tendrían que replantearse el cómo mirar a las alumnas y alumnos sobresalientes bajo estos nuevos enfoques

de educación inclusiva, que demandan otro tipo de trabajo e impulsar el enriquecimiento.

Valadez destacó la importancia de que los procesos de gestión sean compartidos por educación especial y por la escuela regular. Específicamente, señaló el recurso económico; se radica en educación especial, pero quien está en el día a día con el alumno es la escuela regular, además Educación Especial cubre un mínimo porcentaje de escuelas de educación regular, entonces, no es conveniente que la capacitación se le dé al personal de educación especial, debería darse a ambos.

Ella expresa que no se suele decir abiertamente que es favorable que la población con AS esté a cargo de Educación Básica, pero que hay experiencias que han sido exitosas. Por ejemplo, el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC) de Jalisco, está a cargo de Educación Básica. El proyecto que tienen en Monterrey, el Programa Curricular Avanzado (PCA), también está asentado en Educación Básica. Curiosamente esas escuelas que todavía no están normadas, han surgido de la misma Secretaría como un proyecto estratégico, asentado en Educación Básica, pero estoy de acuerdo, porque entonces, desde ahí se da la capacitación y se operan los recursos.

El comentario de la experta da cuenta de que el proceso de gestión que visibiliza esta política, no ha sido el idóneo para llegar a la población que se pretende llegar, por estas distintas mediaciones y esta diferenciación que, como dijo, son dos paralelas; una corre por un riel que es básica y, otra, por el de EE.

Gabriela de la Torre señaló que, en algún momento, se pensó en la posibilidad de que la responsabilidad se centrara en Educación Básica, pero surgió la interrogante respecto a cómo se plantearía, como asignatura, como tema. Son cuestiones particulares, muy complejas.

Comentó que hay experiencias diferenciadas, como el éxito de Durango, en el que los niveles lo tomaron como propio porque ahí al titular de la Secretaría de Educación de este lugar, le interesó, entonces, abordaba el tema. Los niveles eran los que pedían que se atendieran a las niñas y los niños con AS. Además, tenían fondos para hacer convenios.

Otro caso es el del estado de Jalisco que creó las USAER-CAS que atendían solo a alumnas y alumnos sobresalientes y, al final, hubo demandas en Derechos Humanos de niñas y niños con discapacidad que no atendieron en el ciclo escolar, porque estaban atendiendo a las y los sobresalientes, porque les habían dicho que había que atender a miles de alumnas y alumnos sobresalientes.

Gabriela de la Torre enfatizó que el reto es cómo pasar de EE a los niveles, a que sea una corresponsabilidad. La realidad es que EE no puede con todo, pero tampoco Educación Básica puede sin especial, se necesitan mutuamente. Se requiere de esa mirada especialista que le diga cómo hacerlo y la y el docente de Educación Básica tiene todas las posibilidades de hacerlo, pero necesita este acompañamiento.

Dolores Valadez al respecto, expresó que hay un desfase entre la escuela regular y educación especial, le da la impresión de que son mundos paralelos, por otro lado, está el tercer mundo que es el de las madres y padres de familia. Para ellos, en el caso de alumnas y alumnos sobresalientes, es un peregrinar por la escuela, las oficinas y a veces los dejan solos.

## Rendición de cuentas

La rendición de cuentas es un aspecto fundamental en la operación de las políticas públicas, para ello cada año se publican las RO a las que las autoridades educativas deben ceñirse. Un aspecto que orienta la información que deben reportar, son las tablas en las que se consignan los datos del alumnado que se atiende, en ellos se identifican aspectos como el nivel educativo que cursa, edad, sexo y la condición que presenta, en el caso del alumnado con AS atendidos por los servicios de EE (USAER) se registra el nivel y grado que cursa, en algunos años se ha solicitado que se registre el Tipo de AS y se consignan cinco posibilidades: intelectual, creativa, artística, psicomotriz y socioafectiva; en algunos años se solicitó que se indicara el número de estudiantes con doble excepcionalidad atendidos y en otros registrar del total, cuántos eran indígenas. El hecho de que aparezcan estos indicadores obliga a las autoridades educativas a *identificar* lo que se les solicita y no obstante que aparece un glosario en las RO, no es suficiente para estar ciertos de que la concepción que tiene el que reporta la información sea pertinente y mucho menos que tenga los elementos para su diagnóstico.

Al respecto Valadez expresó que dependiendo de las tablas y los formatos es lo que se tiene que identificar y reportar. Un ejemplo es que cuando se solicitó que reportaran la población con doble excepcionalidad que atendían, apareció indicada una población que no se había considerado y cuando dejaron de solicitar en los formatos ese dato, entonces desaparecieron en la contabilidad reportada. Es decir: *¡Se reporta lo que se pregunta!*

La experta expresó que hay gente que no puede concebir hoy en día que puede haber un niño o una niña con AS y otra condición, que actualmente está investigando ahora sobre la doble excepcionalidad y le decían es que no lo han reportado y ella preguntó no lo han reportado porque no lo han preguntado, porque no lo conocen o porque realmente no existe, por ello considera que *reportan lo que preguntan* y los que cuestionan, lo saben o creen que importa.

La experta agregó que también políticamente es como se interpreta el dato. Considera que se debería poner mucha atención porque *el dato duro también habla*. Los que toman decisiones recurren al dato duro.

Los ejemplos que expresó la experta permiten identificar que los instrumentos que se han elaborado para que las maestras y los maestros de escuela regular o especial registren la información, no han sido claros y entonces pareciera que lo que se erige como información principal es ese dato que se reporta administrativamente y no datos más cualitativos. Decir que fueron 50 alumnas y alumnos con talento artístico no es suficiente, se requiere que informen cómo los detectaron, con qué instrumento y en dónde están. El 50 es una cifra que no da cuenta de la calidad de la intervención y mucho menos de qué pasó con esos estudiantes después. Al revisar las cifras se observan variaciones muy grandes en algunas entidades, de un año a otro se reduce en ocasiones hasta un 50% y eso refleja vidas de estudiantes, las niñas y los niños seguro que siguen vivos, pero dejaron de ser atendidos.

Covarrubias expresó que es muy importante analizar las cifras que se reportan, que, a partir de la implementación de la política en 2007, se observa un extraordinario crecimiento en la población, sin embargo, cambian las políticas educativas en los sexenios y se observa una disminución, entonces es evidente que *en vez de ir creciendo, vamos hacia abajo*. Entonces es una asignatura pendiente y en los últimos tres ciclos escolares, la población atendida por EE iba en aumento de 600 mil alumnas y alumnos hasta 624, de esos 600 mil, únicamente 34 mil eran con AS; parecería que la población con discapacidad se incrementa, pero *los sobresalientes se desaparecen*.

El experto agregó que si se hace un comparativo con la cantidad de alumnas y alumnos de Educación Básica que en el 2018-2019 eran 25 millones 493 mil, y se reporta que únicamente el 0.8% son estudiantes con AS en nuestro país, Es decir, hay un problema severo respecto a la falta de cobertura.

## Los procesos de gestión para la participación de las madres y padres de familia. Pertinencia y viabilidad

Para identificar y brindar atención al alumnado con AS es fundamental la participación conjunta de educación regular, educación especial y las familias, por ello desde la coordinación de PFEIE, se apoyó y orientó la formación de las redes de madres y padres de familia; al respecto Gabriela de la Torre, comentó que es necesario entender a las familias en un contexto más amplio. Estas familias sienten que no pueden compartir las características de su hija o hijo sobresaliente porque socialmente no es la misma acogida que tiene una mamá o un papá de un hijo con discapacidad, que alguien que tiene una hija o hijo con talento o con aptitudes sobresalientes.

En relación con la manera en que los contextos familiares asumen la presencia de una hija o hijo sobresaliente en la familia, como afirman Pérez, Domínguez y López (2006) algunos lo ven “como un premio, otros como un castigo, otros como una forma de brillar socialmente, pero todos necesitan orientación y apoyo [...] para comprender y apoyar a su hijo” (p. 378).

Comentó que al inicio el equipo apostaba muchísimo a las familias porque lo habían visto con las familias que tienen hijas o hijos con discapacidad, vieron cómo las familias que tienen hijas o hijos sordos, por ejemplo, movieron legislaciones y muchas de las discapacidades, porque además hacen como grupos particulares y luego se unen como una sola población, mueven muchísimo y esa era la expectativa respecto a las madres y padres de hijos con aptitudes sobresalientes pero que no mueven tanto.

Considera que lo que sucede, sin haber hecho un análisis mucho más profundo, pero viendo lo que ha pasado, por ejemplo, en los últimos años en la Cámara de Diputados y en la de Senadores, es que las mamás y los papás se centran en su hija o hijo, solicitan la beca y la atención para su hija o hijo y en el momento en que ven que no va a ser para ellos, entonces sienten que no vale la pena pelear porque será para la hija o hijo de quien sabe quién y que incluso no saben si sea sobresaliente o no. En otros casos, cuando sus hijas o hijos crecen las madres y padres dejan de participar y expresan que ya no les corresponde continuar, que lo deben hacer los que aún tienen hijas e hijos en edad escolar. Esta es una gran diferencia en relación con las redes de madres y padres de hijos con discapacidad ya que ellos continúan participando, incluso cuando sus hijas e hijos ya están en la vida laboral y son adultos, siguen trabajando para construir puentes.

Narra que al respecto hablaron mucho con expertos en Irlanda, ya que ahí las madres y padres mueven la política educativa y son los que han hecho que no se pierda la atención a las alumnas y alumnos sobresalientes, incluso nació por familias que estuvieron ahí peleando, fue como una acción conjunta y quienes lograron que siga la política educativa fueron las familias; aquí no se ha logrado.

Considera que el individualismo de las familias de hijas e hijos con aptitudes sobresalientes y no es propio solamente de la familia, porque también es la gran diferencia que ha visto en el mundo académico entre la discapacidad y las aptitudes. Los especialistas en discapacidad buscan hacer grupo y decir, por ejemplo, la mejor atención para el alumnado sordo es esta, yo creo que es esta otra, pero vamos a llegar a un punto medio porque hay que pelear por algo, entonces pongámonos de acuerdo, hagamos equipo. En el ámbito al que pertenezco, generalmente cada quien quiere tener la definición, la forma de identificar, de atender y pocas veces se hacen grupos fuertes entre los especialistas. Esto ha permeado o es algo muy singular porque sucede lo mismo en las familias.

Dolores Valadez agregó que, por ejemplo, en España les dan becas a los estudiantes de alta capacidad y las madres y padres se empeñan para que le hagan su evaluación y le den su beca al alumno.

### *Aportación de México a la comunidad internacional*

El programa de atención al alumnado con AS implementado en México, ha sido un referente para muchos países, al respecto Dolores Valadez expresó que México ha sido ejemplo para otros países, sobre todo en América Latina, ya que en algunos ni siquiera llegan a una política o no han logrado tener un programa nacional. Recuerda que hace muchos años en Colombia le preguntaron si era posible atender a las niñas y los niños dentro del aula, pregunta que le pareció extraña, porque era lo que aquí se hacía en el país, pero para ellos era muy raro. Actualmente se está haciendo un estudio en varios países acerca de la inclusión de las niñas y niños con altas capacidades. Cuando escuchó a los representantes de Dubái, USA y Canadá, entre otros países, se dio cuenta que en México se ha avanzado mucho, que probablemente falten cuestiones como lo que se está trabajando en la actualidad de las mentorías internacionales, que realmente no tiene conocimiento si está participando alguien de México.

A nivel de Educación Básica considera que el país está bien situado, que la parte que no se comprende, es lo referente a la concepción de las aptitudes sobresalientes, porque ese concepto como tal no es internacional, la gente quiere hacer el equivalente a algo y se tiene que aclarar que es algo más amplio.

Es relevante como señalan las expertas y el experto, que el hecho de que esté en la ley, implica que está visible como un compromiso y se mandata que se realice, a diferencia de las incursiones anteriores, cuando se constituyeron las Unidades CAS, que no se constituyó en una política nacional. Cuando se instala en una legislación ya está como una mirada de país. Aunque no está sucediendo lo mismo y, al mismo tiempo, en todas las entidades debido, entre otras características del país, de su enorme población y de la diversidad geográfica y cultural.

Gabriela de la Torre consideró que lo primero que aportó México a la comunidad internacional fue una reflexión de su propia política pública, porque el proyecto de investigación tomó en cuenta lo que había sucedido en los grupos CAS y eso no es tan natural en los sistemas educativos internacionales. Aquí se analizó qué sucedió y cómo sucedió y, a partir de ello, se pensó cómo construir y se planteó una definición propia de AS.

Se decidió que no se podía fundamentar todo en un solo autor como fue en ese momento, que se tenía la definición de Renzulli que después ya se empezó a cuestionar porque se quería considerar la aportación de talentos de Taylor y, entonces, ya no embonaba. Un reto fue pensar quién es la niña y el niño sobresaliente en este país, con esta diversidad, con esta riqueza de culturas, con esta desigualdad y pobreza no sólo económica, sino en todos los sentidos y entonces decir: “es el niño que destaca significativamente del grupo social y educativo” y decir, a mí no me importa el CI que tenga. Aunque hay que reconocer que muchos docentes lo siguen buscando.

Expresó que muchos teóricos han tratado de ver en las políticas públicas, que realmente este modelo sociocultural se lleve a la práctica, en todos los sentidos, desde cómo se concibe, se identifica y se atiende. En México, no se ha logrado en todas las escuelas, pero en la propuesta y, en la mayoría de las y los docentes que se formaron, se logró entender que la actitud sobresaliente no tiene que ver con un CI, con una capacidad intelectual solamente, que esa capacidad intelectual en todo caso no se refleja solamente con una herramienta. Una gran aportación es el ejemplo de cómo sustentar la atención en

un modelo sociocultural, partir de las características de las niñas y los niños del país, construir tus propias herramientas, baremándolas.

Lo expresado por la experta concuerda con lo que Pérez, Domínguez y Díaz (1998) señalan respecto a que los modelos socioculturales atienden el valor de los contextos sociales al definir la superdotación, a partir “de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. La sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial” (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998, p. 29).

Pedro Covarrubias coincidió con Gabriela de la Torre al afirmar que el hecho de haber emitido una propuesta que regule a la Educación Básica, que diga esta propuesta es para atender a esta población, que haya sido producto de una investigación, porque finalmente las normas se alinearon a lo que dice la propuesta. Lograr la armonización de una propuesta pedagógica con una normativa, es un gran avance. Consideró que:

La creación y la implementación de la Propuesta es uno de los grandes aciertos de la política educativa y creo que se proyecta a nivel internacional.

### *Avances, logros, pendientes y retos*

Los expertos señalaron que hay muchos avances y logros específicamente mencionaron los siguientes:

- La identificación y atención de algunos talentos específicos a través de la vinculación con algunas instituciones.
- Que desde el año 1993 a la fecha ha sido un tema constante, transitando desde la integración hasta la inclusión en planes y programas y actualmente con la Nueva Escuela Mexicana, con la modificación a la Constitución Política y a la LGE y, que siga siendo, un tema permanente a nivel de política educativa es un gran aporte, porque en otros países ni siquiera está en la normativa o en la política educativa.
- Tener un sistema de aceleración que, en algunos casos, si no es que en la mayoría ha sido beneficioso, oportuno y ha brindado la posibilidad a las alumnas y alumnos de una movilidad diferente en el sistema educativo.
- Tener un sistema de promoción anticipada, que se mantiene, que las normas siguen diciendo que hay que evaluarlos, promoverlos, garantizarles;

aunque hay que reconocer que es una población que escasamente se atiende en secundaria y en bachillerato; en educación superior se desdibuja totalmente.

- Tener una política educativa, en la que por lo menos en la norma están los sobresalientes, que, a partir de los enfoques de inclusión, la aptitud sobresaliente esté dentro de los planes y programas de Educación Básica, también es un gran acierto y un gran avance. Muchas condiciones son letra escrita que no se han puesto en práctica, pero a nivel de política educativa están presentes; tener un espacio curricular orientado a la atención del estudiante con aptitudes sobresalientes, en la formación inicial de los futuros profesionales de educación especial.
- Haber publicado el documento de familias, en el que se brinda información y orientaciones específicas respecto a las características de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, con un sustento teórico y orientarlos en relación con su papel como familias.
- Los expertos coincidieron en que hay aspectos pendientes que atender y que en algunos casos son retos importantes. Específicamente señalaron los siguientes:
- A 15 años de haberse implementado la propuesta, ya requiere una actualización conceptual, teórica y operativa. Hay trabajos de investigación en los que se puede apoyar esta revisión.
- La cobertura es una de las asignaturas pendientes que se tendrían que atender.
- Es necesario abrir espacios e incorporar personas que se puedan dedicar a escribir los documentos que quedaron pendientes de publicar, específicamente la propuesta para preescolar y la propuesta para secundaria.
- El gran reto es cómo involucrar al maestro con una propuesta viable para incorporarla en su práctica, realmente entender la práctica del docente y construir con ellos en correspondencia con los cambios en el sistema educativo.
- Falta este ejercicio de reflexión con la y el docente para llevarlo realmente al aula, de manera que se pueda implementar sin exigir toda esta atención soñada por quienes nos dedicamos al tema y dedicamos nuestra vida académica. Pensar qué puede hacer la escuela y qué hacer con otros que están trabajando fuera. Qué hace la Conade que para eso existe, el INBA que lo que busca es el talento artístico de este país. Tener presente que

no se abandonará, que educación especial no lo realizará todo, tampoco la SEP; conseguir ayuda de los demás, incluidas las familias.

### ¿Por dónde empezar?

Para concluir se solicitó a los expertos que, desde su mirada expresaran, por dónde habría que empezar, porque señalaron varios puntos en cuanto a retos. En principio quedó clara su postura en relación con la importancia de dar continuidad, pero por dónde empezar, para que esta política educativa se fortalezca, cuáles serían los puntos clave, en dónde hay que poner el acento para asegurar la continuidad y de ser posible la mejora de la atención a este alumnado. Se ha hablado de los procesos de gestión, de capacitación, de formación de las maestras y los maestros; en dónde consideran que hay que poner el acento. Al respecto expresaron lo siguiente:

Es bien complejo, en primer lugar, mantener la política educativa, después dar a conocer la normativa por medio de la estructura a toda la Educación Básica y luego empezar a hacer cumplir la normativa a través de la estructura de Educación Básica e incentivar a que se cumpla.

Salirnos del discurso de la niñez y dirigirnos al discurso de las personas para tocar todos los niveles educativos y vincularlo con el proyecto de país, hacia el logro de una mejor sociedad, un mejor mundo. Resaltar que es importante el tema, primero, por el bien de la persona que está en esa situación, también es un bien social.

Seguir haciendo difusión e insistir en que se atienda en los niveles educativos más altos, porque no es suficiente con que esté en la ley. Para ello se requiere de la participación de todos los actores; directivos, maestras, maestros, familias e investigadores.

Se requiere el apoyo político al tema y el apoyo económico, autoridades más sensibilizadas. Lamentablemente en ocasiones, no resulta atractivo tomarse una foto con una niña o niño con AS porque *no se le ven*, salvo por ejemplo que haya ganado la Olimpiada de Matemáticas en Hong Kong. En general hay mayor cercanía hacia el tema de la discapacidad.

Se requiere trabajar con la estructura administrativa y académica; impulsar un proceso de sensibilización profundo.

Habría que sensibilizar a todos los actores del sistema educativo, respecto a por qué esta población también requiere una atención, al estar fuera de

esta *normalidad* hay cuestiones que no entienden, incluso que puedan llevar a las alumnas y alumnos a que tengan una vida menos feliz que otras niñas y niños que no tienen estas grandes capacidades.

Romper con los mitos, parece que es la tarea más compleja, la mayoría de los casos que llegan a asesoría individual particular son porque estos estudiantes siguen siendo hostigados en la escuela, segregados, se encuentran aburridos. Por ejemplo, explicar que la niña o el niño sobresaliente no está preguntando a la maestra o maestro para hacerlo enojar, sino que pregunta porque tiene curiosidad intelectual. Al respecto Betancourt (2008) expresa que las alumnas y los alumnos “que introducen puntos de giro requieren la apertura de un espacio en el salón de clases y que no se les considere como una amenaza, sino como una apertura para mejorar el razonamiento y la creatividad del grupo” (p. 187).

Es necesario que las entidades continúen realizando los foros, los congresos, las publicaciones, el trabajo con madres y padres de familia. Hay muchos esfuerzos que hay que seguir realizando, para romper esa barrera y cambiar esos estereotipos y esos estigmas. Invitar a las maestras y maestros a que documenten sus experiencias, que las sistematicen y las den a conocer. Fortalecer a las y los docentes sobre cómo puede enriquecer su planeación diversificada, que identifique que ahí está el enriquecimiento áulico. Seguir investigando y produciendo, continuar trabajando con familias, con maestros, con personas interesadas, poco a poco, pero continuar.

### *Perspectiva de las directivas y el directivo de Educación Especial*

#### *Pinceladas del ser y el hacer profesional de las directivas y el directivo*

Guadalupe Sabina Saucedo Solís

Vive en Saltillo, Coahuila. Ha trabajado en educación especial durante 47 años en el estado de Coahuila, por lo que:

Expresa que está casada, tiene cuatro hijos, todos profesionistas y aunque algunos no tienen la carrera de educación especial, de alguna manera buscaron carreras cercanas a esta y también son personas muy propositivas en el ámbito de la educación especial.

Ha visto cómo va cambiando la política educativa en los estados y cómo se han ido buscando estrategias para que cada vez el servicio que se ofrezca sea de lo mejor.

Su formación profesional incluye muchos títulos. Es educadora, maestra de primaria, de secundaria en la especialidad de Físico Matemáticas y especialista en aprendizaje. En el ámbito de la Psicología, estudió la teoría de la Gestalt y es terapeuta en hipnosis ericksoniana estratégica. Realizó estudios de maestría en pedagogía y en educación especial y estudios de doctorado. Lo anterior para tener los elementos suficientes para cubrir la función de Directora de Educación Especial.

Su formación profesional le ha permitido tener una visión muy clara y precisa respecto a los cambios que el devenir del tiempo ha marcado y cómo a partir de los años, las diferentes autoridades en México, fueron impactando con teorías y enfoques diferentes que transformó el hacer y quehacer de Educación Especial en el País.

Considera que:

Es importante que haya continuidad. Pues de esta forma se logrará el avance en este aspecto tan importante que es la atención de las aptitudes sobresalientes de los alumnos de Educación Básica.

Expresó que a veces en los estados no la hay y que se hacen cambios de directivos permanentemente, lo que no favorece que se tenga la visión de lo que es, cómo tiene que ser y cómo va cambiando el proceso para la atención más adecuada de las alumnas y alumnos que presentan alguna condición de discapacidad y de aptitudes sobresalientes cuyas condiciones requieren de la atención, en procesos de inclusión escolar, social y laboral.

Para concluir afirmó respecto a su trabajo:

Mi trabajo me lleva a estas reflexiones:

¡Lo hago con mucho gusto!

Encuentro en cada acción un reto para hacerlo de la mejor forma.

Siempre estoy dispuesta a aprender algo más para que nutra mi trabajo.

Tengo el compromiso de compartir lo que sé y lo que soy con todo el personal, con madres y padres de familia y con practicantes de carreras afines a la Educación Especial.

La pasión por el trabajo que he tenido es del mismo nivel y emoción que mi familia.

¡Gracias!

Irma Otilia Ayala Domínguez

En cuanto a la formación académica, es Profesora de Educación Primaria, egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua *Profr. Luis Urías Belderrain*, Licenciada en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, con Maestría en Educación con Especialidad en Humanidades por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, con Diploma de Estudios Avanzados del Doctorado en Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar, por la Universidad Autónoma de Madrid.

En relación con su experiencia profesional, trabajó 29 años en Educación Básica, 27 de ellos como parte del Departamento de Educación Especial de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, siendo profesora de grupo, coordinadora del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa de Ciudad Juárez y como asesora del Equipo Técnico del Departamento de Educación Especial. Alguno de esos años fue también docente en Educación Superior, en la Universidad Autónoma de Cd. Juárez, en la Universidad Pedagógica Nacional y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad Juárez, aunque siempre vinculada a educación especial. Expresó que:

La Educación Especial ha sido un interés personal muy grande y profesional también. Trabajó inicialmente en las áreas de atención a problemas de aprendizaje, a su generación le tocó iniciar el programa de grupos integrados en la entidad. Trabajó en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, con niñas y niños que presentaban rezago educativo, con uno o dos años reprobando el primer grado de Educación Primaria. Este trabajo fue una gran oportunidad y una muy buena experiencia implementando la Propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura y la Propuesta para la construcción del número de la Secretaría de Educación Pública.

Posteriormente trabajó en el área de Audición y Lenguaje, específicamente como profesora de grupo, de primero y segundo grado, de niñas y niños sordos. En esos años todavía las escuelas de educación especial atendían a las alumnas y alumnos separándolos por área de discapacidad. Expresa que es un área que le apasiona, que el trabajo específico con niñas y niños sordos es un área también muy interesante y con muchos retos.

Después, trabajó en el Programa de Atención a niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes (Programa CAS), en Ciudad Juárez. La metodología se basaba en el modelo de Renzulli. Cada profesor y profesora estaba asignado

a una escuela de educación primaria, apoyando a los profesores de tercero a sexto grado en los grupos con una clase semanal, y trabajando también con grupos específicos de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, fuera del grupo regular. Fue una experiencia muy interesante. Señaló:

Básicamente las áreas de educación en las que he tenido más participación como profesora de grupo, son el área de dificultades de aprendizaje, el área de audición y lenguaje y el área de atención a niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Como asesora del Departamento de Educación Especial y coordinadora del Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIIE) de Ciudad Juárez lo más destacado fue el trabajo con escuelas de Educación Básica y Educación Especial promoviendo la gestión escolar, asesorando en las escuelas para el desarrollo de sus proyectos escolares y planes anuales de trabajo.

Siendo coordinadora del CRIIE recibió la invitación para diseñar y coordinar el Programa Estatal de Fortalecimiento para la Integración Educativa del Estado de Chihuahua. Hoy es profesora jubilada.

Rosa María Lucero Salvatierra

Es profesora de educación primaria, trabajó dos ciclos escolares, el primero como maestra de escuela rural, en una escuela tridocente, expresó que tuvo la fortuna de tener primer y segundo grado. El segundo ciclo trabajó en un ejido muy pequeño en el que estuvo como maestra de primer grado y ya en el ciclo 83 se les convocó a tomar una plaza de maestras de educación especial, con clave de primaria todavía, para iniciar con la Unidad de Grupos Integrados en Ciudad Constitución, en Baja California Sur.

Trabajó con grupos integrados en dos ciclos escolares. Posteriormente se trasladó a la Paz y continuó como maestra de grupos integrados. Le ofrecieron una doble plaza como maestra de preescolar especial en una escuela de educación especial en discapacidad Intelectual, en ese tiempo eran identificadas como maestras de educación especial para alumnos con deficiencia mental. Posteriormente se desempeñó como maestra de Centro Psicopedagógico y como maestra de aprendizaje durante varios ciclos escolares.

En el momento en que dejó la doble plaza, se desempeñaba como maestra de intervención temprana. El grupo de intervención temprana se inde-

pendizó de la escuela de educación especial y se conformó como Centro de Intervención Temprana, en donde estuvo también algunos ciclos escolares. Posteriormente pidió su cambio de adscripción como maestra del Proyecto de Atención de Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), en él estuvo cuatro ciclos escolares. De ahí, en 1996, tomó la Dirección de Centro de educación especial y le asignaron una USAER de educación primaria. Estuvo tres ciclos escolares y pasó a la Dirección del Proyecto CAS durante dos ciclos escolares. En abril de 1999, la invitaron a participar en la Jefatura del Departamento de Educación Especial de la entidad, cargo en el que, por motivos personales, permaneció solamente tres ciclos escolares y solicitó un permiso.

Al reincorporarse, fue asignada a la Dirección del Centro de Recursos y Orientación a la Integración Educativa; dos ciclos después se integró a una Dirección de USAER ubicada en ejidos colindantes a La Paz, posteriormente se incorporó a la Dirección del Centro de Atención Múltiple para el nivel de educación inicial y preescolar, en donde se desempeñó durante cuatro ciclos escolares. Fue comisionada a la Sub jefatura Técnica del Departamento de Educación Especial por tres ciclos, en uno de ellos desempeñándose como asesora de Educación Básica. Posteriormente le comisionaron a una supervisión de zona y laboró cuatro ciclos escolares en Dirección de USAER primaria.

Para concluir expresó:

Mi experiencia al haberme desempeñado en diferentes ámbitos, como maestra del Programa CAS y como directiva, fue muy valiosa, al igual que la oportunidad de poder participar en las reuniones nacionales de Integración Educativa y la Reforma Integral de la Educación Básica.

Alejandro Ávalos Rincón

Inició su desempeño profesional, como maestro de educación primaria en 1982 y al mismo tiempo sus estudios de Licenciatura en Educación Especial, porque en su primera experiencia como docente frente a grupo, buscó promover el aprendizaje de niñas y niños con discapacidad.

Después en 1988, inició su trabajo en los servicios de educación especial en un Centro Psicopedagógico y después en una escuela de educación especial. Posteriormente lo invitaron a desempeñarse en la función de asesor

técnico pedagógico de educación especial y ahí es donde reconoció la importancia de compartir experiencias, cómo a través de la comunicación entre pares podemos aprender y transformar la práctica de maestras y maestros de educación especial y la importancia que tiene la actitud de cada uno para impactar en el proceso de aprendizaje. Manifestó que le resultó muy enriquecedora esa experiencia en todo su desempeño profesional.

Con el tiempo, hubo un proceso de reorganización de la SEP, y la parte que tenía que ver con educación especial, administrativamente, desapareció del sistema educativo de Guanajuato. Él percibió que había mucha inquietud, respecto a cómo se estaba viviendo la integración educativa en México y la reorientación de los servicios.

Diseñó lo que tenía que ver con la profesionalización o capacitación del personal de educación especial, específicamente de la función supervisora, y ahí fue cuando se empezó a relacionar con la integración educativa. Expresó:

Para mí en el 2000 se da la diferencia, es cuando empieza a verse como una transformación en mi práctica y tiene que ver con el hecho de que en ese año un grupo de representantes de todo el país, estudiamos la Especialidad en Integración Educativa en Madrid, España, auspiciada por la SEP.

A partir de ahí inició todo un proceso de transformación en el estado que tenía que ver con el fortalecimiento de la educación especial, para avanzar en la integración educativa y en la que cada maestro, integrante del equipo de apoyo, directivos y supervisores desde las escuelas de educación especial, los grupos integrados y los centros psicopedagógicos hicieron muchísimos esfuerzos para su reorientación y aplicación de la política educativa de ese momento. Entre ellos surgió la inquietud del tema de la atención a las niñas y niños con aptitudes sobresalientes. Aunque ya había habido una experiencia previa con el Programa CAS, buscando y contando con el apoyo de expertos en las temáticas de la entidad, a nivel nacional y en su momento de otros países.

En el 2006 concluyó sus estudios de maestría. En esos momentos surgió todo el movimiento que tenía que ver con sustentar el trabajo relacionado con las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, a través de una investigación que generó la SEP. Expresó:

Las acciones que estábamos emprendiendo en el estado para la atención a niños con aptitudes sobresalientes, propiciaron que nos invitaran a participar como estado en los proyectos de investigación de la SEP. Trabajamos en aquel tiempo con doce escuelas primarias, doce Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de ahí surgió el Programa Nacional para la Atención de Niños con Aptitudes Sobresalientes, y la propuesta de capacitación a maestros. En ese tiempo con los equipos USAER de la entidad coordinamos el trabajo que tenía que ver con la atención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Nosotros en el estado seguimos con esta parte que tenía que ver con generar estrategias de atención para el alumnado, cómo podíamos atender a través de los servicios de educación especial y específicamente de las USAER a la población con aptitudes sobresalientes, como lo establecía la Ley de Educación del Estado de Guanajuato, de manera paralela con el Programa Nacional y con la coordinación de la Propuesta Nacional.

Se preguntaban qué más podían aportar a este Programa y cómo podían posicionar todo lo que tenía que ver con la atención y el conocimiento de quién era una niña o niño con aptitudes sobresalientes en el Estado y, sobre todo, en las escuelas regulares y a través de los servicios de educación especial. Afirmó:

Favorablemente me ha tocado estar en áreas técnico pedagógicas de la Secretaría de Educación de Guanajuato, en la atención precisamente de la población en situación de vulnerabilidad. En algunos momentos he coordinado la operación de los servicios de educación especial, con una visión de la atención a la diversidad, retomamos los procesos educativos de los estudiantes de comunidades originarias, a través del programa *Lengua y cultura indígena*, posteriormente iniciamos la experiencia de generar el servicio educativo para niñas y niños hijos de familias migrantes jornaleros agrícolas, que ha implicado la transformación y renovación de la práctica docente, desde aquí es donde como área educativa han generado programas y proyectos retomando experiencias de atención a estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

Con el tiempo se formalizó la atención educativa de la población en contextos y situaciones de vulnerabilidad y, por primera vez, apareció dentro de la estructura de la Secretaría de Educación de Guanajuato, la Dirección para

la Equidad Educativa, dentro de esa Dirección, es desde donde se ejecutan los programas y proyectos de educación especial y de educación indígena y del migrante. Posteriormente, esta Dirección se transformó en lo que ahora es la Dirección de Equidad Educativa, desde la que se operan cuatro departamentos: el departamento para las escuelas multigrado, el de apoyos para la educación inclusiva, el de educación especial y el de educación intercultural bilingüe.

La población que se atiende y los proyectos que se desarrollan son para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, indígenas, migrantes internos nacionales y binacionales, en contexto de rezago escolar por enfermedad, así como aquellos que asisten a las escuelas de organización multigrado, preescolar rural, educación inicial escolarizada y no escolarizada.

Para concluir expresó:

Esto es lo que trabajamos actualmente, ha sido una experiencia a través de los años que nos ha ido llevando a la transformación de la práctica docente, cómo ejercer el derecho a la educación que tienen las niñas y los niños atendiendo el contexto o la situación de vulnerabilidad o, también, las características propias de los estudiantes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes y desde lo cotidiano impulsar la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

### *Experiencias previas a la implementación de la propuesta de intervención*

Los directivos entrevistados coincidieron en que la experiencia previa que tuvieron a la implementación del Programa de atención al alumnado con AS, en el marco del PFEIE, fue muy importante para definir en sus entidades las líneas de acción a incorporar en sus propios programas educativos estatales e implementar la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Asimismo, concordaron en que la reestructuración de los servicios de EE impactó drásticamente en la atención del alumnado con AS. A continuación, aparece lo que los directivos manifestaron.

El Proyecto CAS, Antecedente de la Propuesta de Intervención.

La maestra Rosa M. Lucero expresó que fue valiosa la oportunidad de conocer el modelo de atención, de recibir capacitación por especialistas que

era muy constante, desde el equipo central. Continuamente venían asesores y como tenía un recurso específico destinado, también se invirtió mucho en capacitación aquí a nivel estatal. Expresó:

Nos formaron realmente para conocer el modelo teórico y tuvimos experiencias también con otras entidades en intercambios con docentes para retroalimentarnos, para retomar qué les estaba funcionando a ellos, cómo lo podían aplicar y de qué manera se podía hacer un ajuste acorde a las condiciones del contexto en la entidad

Fue un proyecto muy protegido, un personal privilegiado, incluso generó polémica entre las compañeras y compañeros de otros servicios que veían que era un proyecto al que nombraban *proyecto elitista*, en el sentido de que tenía más recursos, más oportunidades las y los docentes, que veían que las actividades que se realizaban con las y los alumnos eran atractivas, eran diferentes a todo lo que estaba acostumbrado en la escuela primaria. También se establecieron tres unidades para el nivel de secundaria.

Se hizo un trabajo de capacitación docente, para que comprendieran el por qué identificar alumnas y alumnos con diferentes instrumentos y que arrojaban datos de que eran estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Expresó que maestras y maestros estaban renuentes, otros les apoyaron y algunos hasta esperaban el momento en que nosotros fuéramos a trabajar con ellos, era un enriquecimiento en cuanto al currículo y de las estrategias porque no era común que las maestras y maestros les permitieran trabajar actividades fuera del aula y de la escuela, de visitar algunos centros de interés de la comunidad, de conocer incluso las instituciones, hablando de museo histórico, del archivo histórico, de bibliotecas públicas, de parques públicos, de los diferentes lugares en donde realizábamos las actividades generales que propiciaban el conocer los intereses de las alumnas y alumnos.

Comentó que fue un equipo, muy profesional, que les incentivó a que continuaran estudiando, a que buscaran otras formas de trabajo, a investigar bibliografía, a asistir a congresos fuera de la entidad, a participar en diplomados y también a estudiar una maestría, porque se requería tener más elementos para estar respondiendo a las exigencias del programa y responder a las exigencias de los alumnos porque había alumnos con una capacidad muy sobresaliente, que planteaban retos cada día.

El maestro Alejandro Ávalos expresó que desde antes del 2006 iniciaron un trabajo para rescatar la experiencia que habían tenido con el proyecto CAS y que parecía que con la reorientación de los servicios de EE se había perdido. Específicamente, la Unidad que tenían en Celaya para atender a las niñas y los niños CAS desapareció para convertirse en una USAER, como lo establecía el Programa. De ahí surgió en 2004, un trabajo al que le llamaron *Identificación y atención de alumnos con AS en el aula*, que fue un documento en el que trataron de rescatar todos los aportes de Renzulli y lo que había respecto a la atención de AS. Señaló que la experiencia de haber participado en la investigación que llevó a cabo la SEP a través de la Dirección de Gestión e Innovación, a través del Programa y con el apoyo que les dieron pudieron trabajar muy fuertemente la identificación y la atención de alumnos con AS. Señaló que el trabajo fue muy sólido y muy acompañado por gente muy interesada en la temática de la atención de la población con AS, que ellos a través de diferentes foros y eventos realizaron procesos de formación a maestros que dentro de sus funciones tenían la identificación del alumnado con AS.

La maestra Guadalupe S. Saucedo expresó que el mexicano como cualquier población del mundo tiene muchos potenciales a desarrollar y que muchos son innatos, por ejemplo, en las comunidades en las que se puede ver el arte y ahí hay mucho talento y, en ocasiones, se exhibe en otros países y, aquí, no se les identifica ni se desarrolla todo su potencial.

Comentó que en México se fue avanzando poco a poco, a través de lo que antes era la Dirección General de Educación Especial, que se logró ir estableciendo normas y parámetros muy claros y muy precisos para atender a la población de las Unidades CAS. Indicó:

Hace 30 años que se comenzó con este tipo de trabajo, yo como docente y como madre de familia fui parte de los que tratamos de impulsar la atención a las alumnas y alumnos sobresalientes.

Expresó que la Dirección General impulsó un proceso en el que fue incorporando los aportes de distintos autores y perspectivas, por ejemplo, cuando trabajaban por proyectos, observó las producciones de las niñas y los niños de lo que decidían investigar y ahí se encontraban todas las facetas, desde el que tenía el dominio teórico, el que tenía la capacidad para organizar todo

el evento, el que tenía la capacidad para explicar a los visitantes y compañeros todo lo que habían hecho y por qué lo habían hecho. En esos proyectos se veían claramente todas las potencialidades de los alumnos.

### **La reestructuración de los servicios de EE. Su impacto en la atención del alumnado con AS**

La maestra Lucero expresó que, en el año 1999, al tener una nueva administración de gobierno y definir las políticas educativas estatales, ya se había realizado un diagnóstico educativo del que se generó el Programa Educativo Estatal y en el que se identificó que había muchos alumnos que presentaban en ese entonces, necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje, a rezago educativo, a afectaciones de nivel socio cultural, por lo que la prioridad era atenderlos.

Se habían mantenido las Unidades de CAS, pero ahí como se requirió incrementar el número de USAER que atendieran problemas de aprendizaje y otras condiciones, se diluyó la atención de las Unidades ex profeso para atención de alumnos sobresalientes, todas se transformaron en USAER.

Precisó que considera que faltó una mejor comprensión de que la atención correspondía de la misma manera al maestro de USAER, al maestro de apoyo, pero la dificultad fue que los maestros de apoyo que estaban ya atendiendo discapacidad y problemas de aprendizaje, justificaban que no estaban capacitados para atender a esa población, que conocían el manejo y el trabajo pedagógico con los alumnos con discapacidad, y no tenían tiempo para buscar recursos, indagar cómo debían trabajar y hacer otra planeación para AS.

### **Articulación entre el PFEIEE y los programas estatales de educación**

La maestra Irma O. Ayala expresó que le invitaron en el año 2005, a coordinar el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, (PFEIEE), (el programa muchas letras le decían aquí compañeros del empresariado Chihuahuense).

Señaló que había un Programa nacional, pero no había un Programa estatal. Su función específica era coordinar el diseño del Programa Estatal de Fortalecimiento, el reto era que fuera un programa estatal que unificara a los dos subsistemas, el estatal y el federalizado; y que funcionara a partir del Plan Estatal

de Desarrollo y del Programa Estatal de Educación. Para mí fue un privilegio realmente porque no se trataba de generar algo separado, sino que fuera parte de los objetivos del Programa Estatal de Educación y como tal tocaba todos los niveles y todas las áreas de Educación Básica e incluso de educación superior.

Lo que compartió la maestra Ayala permite ver que fue una tarea de dimensiones mayúsculas, implicaba no solamente, unificar las miradas de los subsistemas estatal y federal sino hacer sinergia entre los lineamientos de la política nacional generados desde el PFEIE, y hacerlos coexistir con los propios objetivos de esa política pública de una entidad.

Explicó que para ellos como estado el PFEIE fue el fundamento, tuvieron el apoyo de las autoridades nacionales, del equipo nacional del Programa y de las autoridades estatales, que con base en él definieron líneas de trabajo y metas específicas que respondieran a las necesidades estatales. Trabajaron en diagnósticos desde los profesores de educación primaria, educación secundaria, educación especial, incluso se establecieron metas para la atención de adolescentes con AS. Señala que también revisaron el modelo de atención a alumnos sobresalientes y talentos que se promovían en ese tiempo en Canadá, que Gagné los acompañó en un trabajo, la Dra. Yolanda Benito, de España los acompañó y participaron en una investigación con ella. Es decir, indica que al mismo tiempo que tomaron como fundamento el PFEIE, vieron otros modelos y lo que se estaba haciendo en otros lugares.

Agregó que también detectaron que era muy importante la colaboración, generar una cultura que socialmente tuviera una mirada hacia la atención tanto de las niñas y los niños con discapacidad como de los alumnos y alumnas sobresalientes. Esto implicaba afectar áreas como la política educativa pero también la política social, el trabajo con empresarios, con escuelas públicas y privadas, con escuelas de educación superior. Asimismo, comentó que, en esa época, en el subsistema federalizado todavía existían las Unidades de Atención a Preescolares con Necesidades Educativas Especiales (UAPNEE) funcionando separadas de EE y en esa época trabajaban unidas al Programa. Lo más importante fue haber logrado unidad.

Lo que expresaron los directivos cuenta de la relevancia de la suma de talentos de personas, dentro de la entidad, involucradas en este terreno, la búsqueda de otras fuentes de información, la consulta con otros expertos que pudieran alimentar es importante, porque la política a nivel nacional se construye con una mirada genérica, pero justamente los retos específicos de la entidad en el mo-

mento que están, requieren un proceso de construcción específico. Los tomadores de decisiones en las entidades requieren analizar la política educativa nacional y nutrirla con otros elementos e, incluso, convertirla en una política social, en donde es necesario romper mitos respecto a las alumnas y alumnos que merecen la atención, son estudiantes con discapacidad o sobresalientes; orientar la mirada al derecho de todos a una educación de calidad y con pertinencia e impulsar la visión de continuidad entre los niveles educativos.

### *Pertinencia, vigencia e impacto de las Políticas Educativas implementadas*

Un aspecto fundamental en políticas públicas educativas es su pertinencia y vigencia, por lo que se solicitó a los directivos su opinión respecto a estos dos aspectos.

En general los directivos expresaron que la Propuesta es pertinente y vigente, aunque consideran que sería pertinente que se hiciera una actualización, en la que se incorporen las experiencias derivadas de estos años de implementación documentados por diversos investigadores. Asimismo, coincidieron en la necesidad de contar con documentos específicos para educación preescolar y educación secundaria, ya que aún continúan trabajando con base en la que se hizo en el 2006, para educación primaria.

En relación con el Modelo de Enriquecimiento Extracurricular coincidieron en que es muy importante, que en cada entidad han tenido experiencias exitosas. Sin embargo, su operación se dificultó a partir de que dejó de recibirse un recurso específico para llevar a cabo convenios con instituciones. Afirmaron que la gestión que se realice es fundamental para ello.

En relación con la normatividad que regula el Modelo de Aceleración, específicamente los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Educación Básica y las Normas de Control Escolar, son documentos que presentan con precisión el proceso y las fechas en que se deben realizar cada una de las acciones. Manifestaron que es un acierto que el alumnado pueda transitar de forma diferenciada en el sistema educativo. Aunque manifestaron que la mayoría de las solicitudes corresponden a alumnado de escuelas privadas y en algunos casos por la solicitud expresa e insistencia de las madres

y padres de familia. Destacaron que es fundamental ser muy cuidadosos en el proceso a fin de evitar dañar a los estudiantes con una decisión inadecuada.

Como expresan Chávez, Zacatelco y Acle (2014) se ha destacado la importancia de tener presente que los factores cognitivos, motivacionales y afectivos se relacionan entre sí, y cada uno de ellos es indispensable e irremplazable. Además, se reconoce que la y el docente desempeñan un papel clave como fuente de información que complementa los procesos de selección.

Asimismo, los directivos manifestaron que la identificación y el diagnóstico debe hacerla personal calificado y que lamentablemente, una debilidad es la falta de una actualización continua del personal de educación regular y especial en ese ámbito. A continuación, se presenta lo que declararon los entrevistados.

La maestra Ayala expresó que considera que la propuesta es pertinente, que lo sigue siendo, pero que hace falta como siempre, tener formas de hacer viables estos proyectos.

El maestro Ávalos expresó que es muy pertinente, que todavía tiene mucha vigencia, está muy sustentado el trabajo. Que, si bien tendríamos que hablar de otros procesos en la atención y en los procesos en la identificación, creo que cambiarle, pero en aquellos momentos, en el 2006 el gran aporte que hizo es aquella parte que tiene que ver con la identificación de quienes eran aquellas niñas y niños que pudieran considerarse con AS y que también todos los esfuerzos que hicimos estuvieron centrados precisamente en poder definir un proceso de identificación. A lo mejor la parte que tenía que ver con la atención, es ahí donde ya encuentro como un poco débil a la Propuesta, si bien se mencionan algunas estrategias, eso no llegamos a cómo se concretizaba esta atención en el aula regular, en la familia y en el contexto para que pudiéramos desarrollar realmente estrategias y desarrollar todas las aptitudes o los talentos que tienen las niñas y los niños.

Creo que fue un gran aporte y sigue siéndolo porque tiene que ver con los sistemas educativos, la parte que llegamos a definir como los procesos de aceleración del alumnado, de cómo normar un proceso de vinculación entre educación especial y educación regular para apoyar un proceso de desarrollo de las AS de las niñas y los niños en el área intelectual o creativa, a través de la aceleración como respuesta, creo que en el planteamiento está muy bien sustentado, muy real y atendiendo a las características de las niñas y los niños en México.

A diferencia de otros programas, que se dice que tomamos las propuestas de otros países, la Propuesta de AS rescató todo lo que tenía que ver con la experiencia en los estados, la experiencia de especialistas nacionales dedicados a la temática y de forma natural, los planteamientos internacionales. Hubo la posibilidad de hacer un enlace entre el aporte internacional con el aporte local que era lo más importante, que permitió ir concretizando la propuesta de atención a niñas y niños con AS.

Expresó:

La propuesta me sigue gustando mucho. En el 2008 hicimos una propuesta estatal, en ella quisimos concretar más la experiencia y cómo podíamos identificar a los niños de preescolar, primaria y secundaria retomando la guía nacional, pero al mismo tiempo dándole también otra caracterización que nos permitiera sobre todo en preescolar que era la parte débil de la propuesta nacional. Se logró un buen documento.

Comentó que en el Estado un equipo, hace un año, quiso hacer como un enriquecimiento a la Propuesta estatal y retornaba nuevamente y le comentaba parece que estoy leyendo la misma porque la Propuesta tiene mucho sustento, el tema es cómo la operamos en el aula. Eso es lo que identifico como la gran dificultad, pero el planteamiento teórico, conceptual, político está muy bien estructurado, pedagógicamente.

El maestro Ávalos expresó que el hecho de que hablemos en México de AS y no de altas capacidades como en otros países es correcto, ya que ellas se orientan más a la parte intelectual solamente y, hay otras áreas del desarrollo humano, que no están enmarcadas en la alta capacidad. Con el concepto que tenemos en México de AS y talentos específicos, esta construcción que se hizo con los estados logró precisamente establecer el reconocimiento de las áreas del desempeño humano y cuándo puede llegar a ser un talento.

La denominación que se hizo de AS en la Propuesta de intervención, se sustentó en lo expresado en el Artículo 41, ya que podía traducirse a procesos de atención y ayudó a establecer la vinculación entre los maestros de educación regular con los de USAER y comprender quién era una niña o niño con AS, e incluso hasta la fecha está vigente y tiene sentido. Está vinculado con el reconocimiento como lo dice el movimiento de educación inclusiva, respecto a que todos podemos aprender, que el aprender tiene que ver con

las condiciones y los recursos que generamos como escuela, como familia y como sociedad y eso está presente en la Propuesta de intervención Atención educativa a alumnos y alumnos con AS, publicada en 2006.

### El modelo de enriquecimiento extracurricular

La maestra Saucedo expresó que como Estado han logrado continuar operando las Aulas Lego, que están instaladas en las cabeceras municipales grandes, las alumnas y alumnos que identifican asisten a ellas y desarrollan la capacidad que tienen. En ellas los alumnos trabajan lo relacionado con robótica, que es lo último de la tecnología. Participan en concursos.

Rosner y Weilguny (2006) expresan que, en la mayoría de los casos, las alumnas y alumnos que participan en concursos, al tener la posibilidad de asistir a asignaturas para profundizar en conocimientos de su interés, “logran tanto una comprensión más profunda en sus materias como el conocimiento y las habilidades prácticas, que superan notablemente el nivel de enseñanza regular” (p. 174). Señaló que también han logrado el vínculo con instituciones de educación superior. Por ejemplo, para las cuestiones de matemáticas o de investigación y para los que identificamos con posibilidades para el arte tienen maestros que los atienden en turno alterno en los Talleres de Alta Competencia. En ellos han identificado pintores y escultores maravillosos. Además, para las niñas y los niños que con habilidades psicomotoras muy precisas han establecido contacto con el INEDEC, que es el Instituto del Deporte en Coahuila, para que esos niños los fines de semana y en horarios alternos, sean entrenados. También han logrado casos muy significativos de deportistas paralímpicos, que desarrollan ese gran potencial que tienen. Comentó que han impulsado que las alumnas y alumnos, que tienen un gran potencial apoyen a las compañeras y compañeros que tienen dificultad para el acceso a los procesos académicos, entonces se convierten prácticamente en tutores y mentores de las niñas y los niños y eso es una manera también de desarrollar su capacidad socioemocional.

También se vinculan con las Casas de la Cultura, incluso narró que durante unos 15 o 16 años tuvieron una compañía de teatro en la que el 50% tenía una gran habilidad y el otro 50% tenía discapacidad, de tal manera que se conformó una compañía de teatro que se llamaba en esa época *integración*, y con ella hicieron presentaciones en muchas partes de la República con un nivel muy elevado.

La maestra Lucero expresó que cada vez la suficiencia financiera es más limitada y para la atención en los servicios en USAER es mínima, y no hay recursos para seguir haciendo convenios. Se continuó desde la Secretaría, con un convenio que había con la escuela de música para que continuaran las alumnas y los alumnos recibiendo el enriquecimiento extracurricular, pero desde el ciclo escolar 2018-2019 ya no se continuó.

Comentó que en las escuelas de su servicio y en algunas más, han seguido trabajando con el Centro de Investigaciones Biológicas, el programa de acercamiento de la ciencia a la educación, que fue el programa que se contrató para trabajar un programa de enriquecimiento, cuando tenían el recurso. Ese programa IMPASE por el interés que se ha manifestado continúa operándose con los alumnos identificados con AS intelectual, se les motiva a trabajar sus proyectos, participar en las Expo Ciencias. Los alumnos que se habían identificado anteriormente y que ya estaban en secundaria o en el nivel medio superior también continúan, incluso han tenido participaciones internacionales con muy buen resultado; pero todo ese potencial se está perdiendo, es mínimo lo que se ha rescatado, porque los demás proyectos que se tenían de enriquecimiento extracurricular, se dejaron de implementar al no contar con recurso para pagarlos.

Los comentarios de las directivas destacan la relevancia de la visión de continuidad que se requiere para enfocar de forma muy precisa el enriquecimiento extracurricular. Fundamentalmente, los procesos de gestión para que se establezcan las relaciones o los vínculos para enriquecer la experiencia escolar de estos chicos, porque evidentemente la escuela regular como tal, no tiene las posibilidades de hacerlo con su propio personal, ni Educación Especial; entonces es justamente este enriquecimiento extracurricular lo adecuado, pero que requiere muchos elementos como expresan de gestión, de una visión de directivo que ejecute y que gestione todos estos procesos, lo cual me parece muy relevante.

## **El modelo de aceleración.**

### **La normatividad para la promoción y acreditación anticipada**

La maestra Lucero expresó que cuando se emitieron los Lineamientos, tuvieron en la entidad alrededor de seis casos, que trabajaron de forma muy cercana con el jefe del Departamento de certificación escolar y con los di-

rectivos de las escuelas de educación pública. De escuelas privadas les tocó un preescolar y unos colegios. En ese tiempo fue complicado porque los directivos no conocieron a tiempo los lineamientos e hicieron sus solicitudes de forma extemporánea.

El segundo ciclo escolar, desde la SEP se dieron a conocer a los supervisores los Lineamientos, como ya se tenían identificados y en atención a las y los alumnos, fue más fácil coordinar el proceso. En el caso de las escuelas particulares fue difícil porque ellos argumentaban que al no tener una maestra o maestro que estuviera atendiendo directamente el programa de enriquecimiento, les faltaba esa parte, se les dio la asesoría desde el departamento de EE, pero fue complicado.

En zonas escolares foráneas, por ejemplo, del Municipio de Los Cabos, de Mulegé o de Comondú, se tuvieron algunos casos de alumnos, pero en estos últimos cuatro ciclos escolares, indicó que no tiene conocimiento de que se haya estado haciendo, cuando menos en las zonas de La Paz y de otros municipios. Comentó que, si no se está brindando atención dentro de las aulas, difícilmente se va a cumplir ese proceso.

La maestra Saucedo expresó que ellos se han dado a la tarea de hacer un buen seguimiento e, inclusive, este mismo año vía virtual tuvieron la posibilidad de darles la información a las supervisoras, supervisores y a los directivos de las zonas escolares del estado, respecto a los Lineamientos para la acreditación y promoción anticipada, porque en ocasiones no tienen presente la normatividad y el procedimiento que se tiene que seguir, incluyendo las fechas para la entrega de expedientes.

Señaló que el 80% de las solicitudes de promoción anticipada, son de colegios particulares, posiblemente debido a que por su condición socioeconómica tienen más opciones, han viajado más e, incluso a veces, cuentan con maestra o maestro particular. Comentó que han sido muy cuidadosos de revisar sistemáticamente que se dé el procedimiento y, en algunos casos, no se aprueban las solicitudes.

Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández (2015) coinciden con la asociación entre el nivel socioeconómico y la probabilidad de que una alumna o alumno sea identificado con AS. En el estudio que realizaron, los resultados mostraron que se observa que el nivel socioeconómico de la familia está relacionado con la probabilidad de que las hijas o hijos sean identificados como estudiantes con altas capacidades en una o más áreas. Los resultados indican que, en casi todos los casos, esto favorece el entorno de la escuela privada.

La maestra Saucedo considera que es una buena opción porque los seres humanos nacen con potenciales diversos, que en ocasiones son niñas y niños que se convierten en los más inquietos del salón porque lo que se les está brindando no es lo que ellas y ellos necesitan, por ejemplo, asistir a los Talleres de alta competencia, requiere otro tipo de actividad que les permita sentirse bien. La promoción anticipada facilita que las personas no tengan necesariamente que transitar por el sistema educativo de la misma forma.

Afirmó que es pertinente que exista esta posibilidad, pero que debe ser un proceso muy cuidado, con profesionales de alto nivel para que tampoco se vaya a dañar la vida de un ser humano, pero en ese sentido, señala, es preciso reconocer que les está faltando personal altamente calificado y preparado. Considera que en cada Secretaría debería haber un personal específico para este tipo de casos, para que sea mucho más preciso, mucho más cuidado, para que no se cometan errores y se dañe a las personas.

La maestra Ayala expresó que del 2005 al 2009, el PFEIE, promovió que empezaran a participar en la elaboración de los cambios a las normas de control escolar y participaron en lo que en ese momento era todavía una discusión. Considera que debería existir la oportunidad para quienes quieran y necesiten esta movilidad entre niveles, a quienes necesiten promoverse a otros, pero siempre y cuando exista una evaluación clara, no solo de un área ni únicamente de la sobredotación o de la de capacidades sobresalientes, sino una evaluación de las distintas áreas del desarrollo de la persona, de manera que no se promueva únicamente la movilidad escolar, que se tenga presente el desarrollo personal equilibrado de cada uno.

Que se tomen en cuenta los intereses sociales, familiares y personales de los estudiantes involucrados, ese es el reto. Tiene que haber una evaluación de todas las áreas del desarrollo porque cada persona es más que solo una AS. Si hay una fundamentación sólida de todas las áreas del desarrollo de la persona y se toma en cuenta la opinión y los valores de cada familia, la institución educativa no debería obstaculizar, como tampoco debería promoverlo *per se* si la familia, por ejemplo, no lo quisiera, si el niño o la niña no estuvieran dispuestos. Si existe alguna área de desarrollo demasiado desequilibrada, por ejemplo, el área emocional, si no va a haber apoyo extra para ese niño o niña, es decir, cuál es la estrategia que se deriva de esa evaluación que va a permitir que el desarrollo de esa persona sea saludable para ella misma y para su familia. Esas son consideraciones que es fundamental tomar en cuenta.

El maestro Ávalos expresó que los Lineamientos ayudan mucho en el proceso, pero que la primera experiencia que tuvieron al llevarla a cabo, la niña no quiso ser promovida. De ahí la importancia de valorar integralmente cada caso.

Los directivos coincidieron en la pertinencia de la acreditación anticipada, pero la necesidad de gestionar procesos de identificación, de diagnóstico con personal altamente calificado para ello. Expresaron que no se está haciendo una difusión clara y una actualización continua del personal de educación regular y especial, respecto a la atención de este alumnado con AS, su caracterización, el diagnóstico, lo que dificulta el tránsito por los diferentes modelos de atención.

### **Equidad, cobertura, ministración de recursos y rendición de cuentas**

Los programas que reciben recursos de la federación, como se señaló, están sujetos a reglas de operación en las que están expresados de forma puntual sus objetivos y los criterios para medir su impacto. En este caso, un propósito que se refirió como central, fue brindar atención a los educandos en consideración de sus capacidades y necesidades educativas, es decir, con equidad y se expresaron metas a alcanzar para avanzar progresivamente en la cobertura.

Al respecto, los directivos expresaron que no se ha logrado alcanzar la cobertura de población estimada, que esta situación obedece a distintos factores, entre los principales está la variabilidad en la ministración de recursos, la conceptualización de las aptitudes sobresalientes y la doble excepcionalidad, la propia conceptualización e identificación del alumnado, así como el involucramiento y trabajo conjunto de las y los docentes de educación regular y educación especial. A continuación, se presentan los argumentos que los directivos expresaron en relación con estos aspectos.

#### *Equidad*

La maestra Ayala comentó que el Programa de Fortalecimiento Estatal fue pertinente y sus planteamientos aún son vigentes, porque la primera línea de trabajo que era el marco regulatorio y lineamientos, no se limitaron a impactar en la normatividad local, trabajaron con el Programa Nacional, en impactar en algunos aspectos en relación con las normas de control escolar. También a

nivel estatal trabajaron con el Congreso local haciendo foros para especificar que la atención a niñas y niños con AS debía ser parte de la legislación local en el área de la Ley Estatal de Educación. Hubo foros específicos de trabajo con los diputados locales para que en la Ley Estatal de Educación se modificara y se incluyera la atención a esta población. Señaló que les interesaba en ese momento la atención inmediata a las necesidades, pero también dejar alguna aportación a cambios que fueran más estructurales.

Afirmó que otro aspecto fue la ampliación de la cobertura, pero teniendo en mente que esa ampliación fuera con equidad, que quedara claro que cada persona necesita una atención diferente según sus capacidades y sus necesidades. Esa visión de equidad que venía dada como un valor estatal les permitió reforzar la necesidad de ampliar la cobertura.

Otra de las líneas tenía que ver con trabajar en educación superior tenían la visión de impactar en las y los futuros docentes, pero también en las y los docentes que estaban en servicio no solo de educación especial, sino de Educación Básica en general, de manera que también fue prioridad trabajar programas de apoyo de atención, de formación docente y se generaron proyectos como diplomados en este aspecto con participación nacional e internacional, se impactó en la formación docente de las normales lo cual tuvo un impacto a nivel nacional,

Indicó que existe un área que no siempre se considera, pero en el programa estatal sí se consideró, fue la investigación y la innovación y en esa área teníamos 10 metas de las cuales cuatro tenían que ver con la atención del alumnado con AS. De ahí se generaron materiales propios en relación con la atención a niñas y niños sobresalientes y materiales que tenían que ver con orientar a madres y padres, también a personal de educación superior desde el diagnóstico hasta la atención.

Otro aspecto importante que permitía atender las necesidades inmediatas fue el impulsar la Propuesta, en los equipos técnicos, en escuelas y los servicios. En este caso tuvimos el apoyo del empresariado chihuahuense y de asociaciones civiles en relación con la planeación estratégica, a quienes se les aprobaba su programa, el empresariado les apoyaba con financiamiento para implementar esos programas y los planes de trabajo.

En el estado se tiene una cultura del trabajo y del esfuerzo, entonces hubo mucho respaldo social y del legislativo local, hubo también consenso de la parte política y la parte sindical, lo cual fue favorable. Había unanimidad sobre

que esto era una prioridad y bueno seguramente dejamos muchas actividades por realizar, ahí está lo que se hizo.

### *Cobertura*

El maestro Ávalos expresó que el impacto que ha tenido el Programa en cobertura ha tenido como su *vaivén*, *sube y baja*, que tiene que ver con la visión que tienen los maestros de USAER del Programa, porque lo ven como eso, como un proyecto que tiene un inicio y un fin y si desde el área de EE no se hacen acciones que los motiven, que los impulsen, dicen *los identifico, pero ya hasta ahí nada más*.

Explicó que con todas las poblaciones la identificación es un reto, pero con los alumnos con AS es mayor porque hay diferentes conceptualizaciones respecto a quiénes son, cómo se desarrollan y qué aprenden. En Guanajuato se ha logrado en diferentes momentos impulsar el Programa, porque se ha tenido presupuesto para organizar capacitaciones y diferentes estrategias. Narró: "Por ejemplo, en una ocasión hicimos un programa extracurricular en las tardes y al final del ciclo escolar se presentaron las producciones de las niñas y los niños atendidos y a partir de ahí, logramos vinculación con el Instituto Estatal de Cultura, con el Cinvestav y se generó un programa sabatino en el que las niñas y los niños con talento científico, tenían la posibilidad de ir a los centros de investigación y un investigador lo apadrina en su proyecto. Posteriormente, con un proyecto de inversión del gobierno del estado, generamos lo que denominamos *Centros de atención al talento*, para que las niñas y los niños que tuvieran un talento, pudieran desarrollarlo.

Señaló que algo que identifica como un reto es el posicionamiento de quién es el niño o la niña con AS porque si se le pregunta a una maestra o maestro de USAER o de escuela regular puede ser que digan que en su escuela no hay. Esto habla de la dificultad que han tenido para que se reconozca que hay un estilo de aprendizaje diferente a los demás niños y niñas y que entonces se requiere un apoyo diferente. Por eso estadísticamente en algún momento sube la matrícula y en otro momento baja.

Explicó que en este año 2019, dicen que tienen 1 970 estudiantes con AS atendidos en 33 USAER, es decir pocos, ya que deberían atender más población, pero si no se hace una acción con la USAER, si no se le dice que se va a hacer el proceso de atención e identificación de alumnado con AS, la USAER da

prioridad a la atención de niñas y niños con discapacidad. Se da una actividad en cadena, en la que se observa que, si la SEP no dice nada que tenga que ver con AS, las entidades tampoco dicen nada y entonces dentro de los estados, las USAER tampoco los atienden porque no está como una acción direccionada para la atención de manera institucional. Señaló que tiene que ver mucho con los mitos que todavía existen en relación con quién es niña o niño con AS. El gran reto que tiene esta población se vincula con el esquema que tiene la familia e incluso los maestros de EE. Expresó:

En algún momento yo he pugnado mucho porque el programa no esté en EE, más bien debería ser una tarea cotidiana a realizar por un maestro regular.

Asimismo, indicó que el problema es que se ve como fraccionado el desarrollo. El gran reto es reconocer cómo todos los programas pueden enriquecer el currículo, pueden desarrollar las aptitudes sobresalientes y el talento en las niñas y los niños. Como señala López y Pérez (2006) “el profesor tiene el poder para desarrollar las capacidades de su alumnado porque puede reforzar las creencias positivas o negativas; su labor está muy relacionada con el desarrollo del autoconcepto y autoestima para el aprendizaje de sus alumnos” (p. 127).

El maestro Ávalos narró que en el estado se logró que el EDUCAFIN, que es un Instituto de becas del estado, les diera un poco más de tres mil becas para las niñas y los niños con AS y lo desafortunado fue que no lograron tener esa cantidad de niñas y niños y, en consecuencia, el siguiente año disminuyó el número de becas que les proporcionaron. Expresó que actualmente las pocas becas que tenían para niñas y niños sobresalientes en Educación Básica, se perdieron, debido entre otros aspectos, por las necesidades derivadas de la crisis sanitaria que se generó por el Covid-19. Afirmó que hay una desvinculación entre el sustento teórico que está muy bien con el hacer cotidiano, que genera una desatención al alumnado y pérdida de recursos.

Los planteamientos del maestro Ávalos ponen de manifiesto su preocupación por tener los elementos suficientes para la rendición de cuentas, que como directivo debe hacer, que el incremento en la matrícula está vinculado con muchos factores, entre ellos, la propia conceptualización e identificación del alumnado, así como el involucramiento y trabajo conjunto de las y los docentes de educación regular y educación especial.

*Obstáculos para su implementación.*

Las y el directivo, expresaron cinco situaciones que representaron obstáculos para la implementación de la política educativa. Específicamente mencionaron los siguientes: 1) Mínima constitución de redes de madres y padres de hijas o hijos con AS, 2) Prioridad al tema de discapacidad, más que al de sobresalientes, 3) Compleja vinculación entre educación regular y EE, 4) Mínima aproximación de las y los docentes a los conceptos de AS y doble excepcionalidad. Su impacto en la cobertura, 5) Variabilidad en la ministración de recursos financieros.

**I. Mínima constitución de redes de madres y padres de hijas o hijos con AS.**

La constitución de redes de madres y padres de hijas o hijos con AS, se consideró en el Programa como una acción sustantiva, de hecho, era uno de los criterios que se consideraban para la asignación de recursos en las reglas de operación. Los directivos coincidieron en que al principio se constituyeron y participaban en las reuniones a las que se les convocaba. Sin embargo, cuando se dejó de recibir un recurso económico para ellas, se fueron diluyendo. Expresaron que más que asumirse como una acción en la que participaban por una motivación personal, la vieron como una acción institucional, a diferencia de las redes de madres y padres de alumnas y alumnos con discapacidad que continúan vigentes, trabajando de forma colaborativa en la búsqueda de un beneficio común. Enseguida se presenta lo que refirieron los directivos.

El maestro Ávalos expresó que ya no existe la red de madres y padres con AS, que se vio como parte del Programa y no como una necesidad de las madres y padres, que a pesar de que impulsaron su constitución, no se ha logrado posicionar que el hecho de estar en vinculación y en comunicación entre las madres y padres es para enriquecer su experiencia de atención en el marco educativo. Afirmó:

La red de padres se vio como el Programa, es decir, como una acción institucional para que se comunicaran, pero como ya no se les reúne, dijeron: quien quiere que nos reunamos son ellos, no somos nosotros los papás, entonces ya lo dejamos de hacer.

Comentó que otra de las dificultades que han tenido en la interacción entre las madres y padres y los docentes, es que los padres consideran que

tienen una concepción diferente de quién es la niña o el niño con AS, lo que ha propiciado que, en lugar de unir esfuerzos, se dé un distanciamiento entre la escuela y la familia y en algunos casos, hasta el desconocimiento de la escuela respecto a lo que puede aportar como institución.

Afirmó que hay un sentimiento de las madres y padres de familia de que no se le está dando a la niña o niño lo que requiere. Pérez, Domínguez y López (2006) expresan que “los padres, a veces dan toda la responsabilidad al colegio, aunque estén poco satisfechos con los resultados” (p.382).

Ávalos explicó que no se entiende lo que implica el enriquecimiento curricular. Eso es muy difícil que lo entiendan los papás. Al respecto las autoras Pérez, Domínguez y López (2006) expresan que las madres y los padres “necesitan más orientación sobre las necesidades educativas de sus hijos, así como sobre métodos de enseñanza de manera que su labor pueda complementar a la del colegio” (p. 382).

Las madres y padres de familia e incluso algunas maestras y maestros, desconocen el análisis curricular que se realiza para reconocer los aprendizajes que la niña o el niño debe lograr e ir enriqueciendo el desarrollo de sus habilidades y su potencial. Por ejemplo, si una niña o niño va a clases de música o de pintura no se reconoce el impacto que tiene en lenguaje y comunicación, en el pensamiento matemático o en la vida en sociedad y cómo le puede aportar a transformar la vida de otro a través de la organización de un concierto o del concierto en sí mismo, cómo puede transformar emocionalmente a un estudiante asistir a un concierto de otro niño o niña, incluso de su mismo grupo. Eso no se logra ver y ha dificultado el desarrollo del programa de AS en el sistema educativo.

La maestra Saucedo expresó que, sí se ha logrado que se constituyan grupos de madres y padres, que un ejemplo es el de los grandes pintores, que las y los docentes son tan sensibles, que hasta las madres y padres de familia toman el curso de pintura y se constituyen en un grupo y buscan cómo apoyarse.

La maestra Lucero manifestó que hace años había una red de madres y padres, porque desde el Programa se consideraban, se hacían actividades con ellos, se trabajaba temáticas, se les daban orientaciones, se les acompañaba, pero como dejó de recibirse recurso para ello y ya no se hicieron esas convocatorias, desistieron y dejaron de reunirse. Cada familia atiende sus prioridades, en algunos casos llegan a acuerdos con sus maestras o maestros para llevar a cabo el enriquecimiento curricular; en otros casos las niñas y los niños, hacen uso de las tecnologías y se plantean retos, es decir, implementan su propio programa de enriquecimiento.

La maestra Ayala mencionó que, de las primeras acciones que hicieron, fue producir materiales de orientación para madres y padres de familia. Consideraban que era fundamental empezar a generar difusión e información. Comentó que a través de los Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE), que en esa época eran tres en el Estado, se difundió también la información. Reconoció que es un área que no la dejó satisfecha, que falta mucho por hacer, porque hay muchas niñas y niños sobresalientes en contextos muy empobrecidos y es ahí donde más se necesita tener esta posibilidad de detección, de identificación, de apoyo, de atención y aún no se logra cubrir.

Expresó que al inicio no se consideró la constitución de las redes de madres y padres, pero que no tuvieron dificultades para construirlas, al contrario, que era bien recibida su intervención, que una vez que concluía el proceso de detección y se tenía un diagnóstico, se informaba a las madres y padres cuáles eran las necesidades de su hija o hijo y qué atención era pertinente que se le brindara, la meta no era tener un diagnóstico, sino brindarle la atención que requería.

## **2. Prioridad al tema de discapacidad, más que al de AS**

La implementación de una política educativa requiere de la orientación, acompañamiento e impulso desde el nivel central. En los primeros años, según expresaron los directivos del programa de atención al alumnado sobresaliente, fue un tema que se veía como prioritario. Sin embargo, según expresan, en los últimos años no aparece en las agendas con las que se llevan a cabo los Consejos Técnicos, que son los espacios idóneos para abordar la temática, y esta situación ha propiciado que el tema se desdibuje cada vez más. A continuación, se incluyen algunos comentarios que expresaron los directivos.

La maestra Lucero expresó que los Consejos Técnicos (CT) se realizan con base en la Guía del Consejo Técnico que viene estructurada desde el nivel central y muy poco, muy poco se maneja el tema de AS, que en el ciclo escolar pasado en el CT que aún fue presencial, no había una alusión al concepto de AS, que solamente viene la temática de inclusión educativa, vienen citados en alguna página las alumnas y alumnos con discapacidades, con trastornos, pero no se menciona la atención a estudiantes con AS.

La maestra Saucedo expresó que la población con AS está muy desdibujada de las agendas del Consejo Técnico, que además las reuniones son por nivel, no obstante que han insistido que el personal de la USAER sea parte

del colectivo para que tengan la posibilidad de analizar en conjunto lo que sucede y expresar cómo pueden apoyar de mejor manera, para brindar una mejor orientación y proporcionarles herramientas que posiblemente, al no ser especialistas, no tienen.

Expresó que las guías que manda la SEP desde la Ciudad de México no están pensadas en función de la realidad educativa porque son genéricas y los contextos son distintos, incluso dentro de la misma entidad. Por ejemplo, son muy diferentes las zonas aledañas a Chihuahua como Sierra Mojada, Torreón que es una capital grande o Saltillo en donde, a diferencia de los otros lugares, los especialistas que se requieran se conseguirán.

### 3. Compleja vinculación entre educación regular y EE

#### Una necesaria y compleja tarea

El proceso de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes requiere del trabajo conjunto de los directivos y docentes de educación regular y de EE. Desde la identificación, el diagnóstico y la implementación de los modelos de atención se consideran acciones en las que se deben coordinar y tomar decisiones de forma conjunta. Es inviable abordar la atención de la diversidad desde la acción individual del profesor, como expresa Gairín (1999): “El desarrollo curricular y el seguimiento global del alumno hacen necesario el trabajo en equipo y la consideración de la perspectiva organizativa” (p.41).

Los directivos, pusieron de manifiesto que la clave para el logro de la política educativa orientada a la atención del alumnado con AS está en la necesaria vinculación y trabajo articulado entre educación regular y especial, que es fundamental que no se vean como dos sistemas diferentes, que en algunas entidades se ha logrado. Sin embargo, en muchas aún sigue observándose un distanciamiento, e incluso aún hay quienes expresan *esos niños no son míos* y que como directivos es importante orientarlos a ambos para que reconozcan que son alumnos del sistema educativo, que se trata de una política educativa nacional y no son proyectos paralelos. A continuación, se presentan algunos comentarios que compartieron los directivos.

La maestra Lucero expresó que tanto en la experiencia del proyecto CAS como en la del PFEIE, no se llevó a cabo un trabajo coordinado muy articulado entre los niveles de primaria y de educación especial, incluso en la etapa del proyecto CAS, educación preescolar lo coordinó e implementó. En el caso

del PFEIE educación primaria y secundaria generalmente lo ven como un proyecto paralelo y como algo que nos les correspondía directamente.

Indicó que, en 2011, se dio el trabajo de articulación de la Educación Básica, se puso el acento en esa corresponsabilidad que debe haber y ahí pudieron avanzar un poco más en ese sentido, porque tenían reuniones técnicas conjuntas, las capacitaciones eran de todos los supervisores, iban a las zonas escolares, es decir, ya eran un equipo de trabajo integrado. Se formó un solo equipo con asesoras y asesores de los diferentes niveles y ya pudimos permear un poco más con las y los supervisores de Educación Básica, mayormente con los de educación primaria.

#### 4. Mínima aproximación de las y los docentes a los conceptos de AS y doble excepcionalidad. Su impacto en la cobertura

La maestra Lucero expresó que en general no hay claridad respecto a los conceptos de AS y de doble excepcionalidad y que los directivos, las autoridades, las supervisoras y supervisores, no consideran el tema en la agenda de los Consejos Técnicos. Solamente cuando surge alguna situación, conflicto o demanda de una madre o padre de familia es cuando se ven obligados a atender el tema. Lo que se dice coloquialmente es que esos estudiantes no dan problema, que con ellos no hay dificultad, que pueden lograr sus aprendizajes esperados solos y los superan. Solamente que den otro tipo de problemática como cuando pierden el interés por su aprendizaje, cuando empiezan con problemas de conducta o cuando hay alguna otra situación que *sale de la normalidad* del manejo del grupo entonces, se les pone atención, pero no porque se identifiquen como estudiantes con AS.

Señaló que ha observado que si los directivos están interesados en que se atienda a la población y estamos insistiendo aun así casi como obligados, pero me atrevo a decir al ver los registros que es mínimo el porcentaje de alumnas y alumnos que se está atendiendo por diferentes circunstancias.

Explicó que esta situación se relaciona con el hecho de que la mayor demanda de la escuela primaria es la atención de las alumnas y alumnos con discapacidad, con trastorno del Espectro Autista (TEA) y por dificultades severas de aprendizaje, que con esa población prácticamente se satura el filtro de estudiantes. Que difícilmente un docente va a identificar en preescolar o en primaria a una alumna o alumno con AS, que se requiere el acompañamiento del especialista y de la directora o director al observar a los grupos.

El maestro Ávalos expresó que desafortunadamente cuando se habla de la doble excepcionalidad, se focaliza la parte que tiene que ver con la característica o con la situación de cultura o de otra lengua, en lugar de reconocerlo como un potencial, se le asume como un obstáculo y que no va a poder desarrollar porque es indígena, que no va a poder tocar el piano por su necesidad, no va a poder aprender porque es migrante jornalero, que ya trae en su *chip* que es migrante jornalero y que toda su vida lo va a ser. Esas son las concepciones que están generando la gran dificultad para atender al alumnado con AS y sobre todo con doble excepcionalidad. Expresó que el tema de doble excepcionalidad, lo estuvieron trabajando con niñas y niños de educación indígena.

Explicó que los CAM reportan que tienen 14 niñas y niños que pueden considerarse con doble excepcionalidad; discapacidad y aptitud sobresaliente. Que es importante cuidar que no se caiga en extremos. Por ejemplo, si una niña o niño ciego toca un instrumento medianamente bien, aunque no de forma destacada, por el hecho de tener una condición de ceguera, se le identifique como excepcional, cuando lo que sucede es que es una persona que ha aprendido y desarrollado esa habilidad, pero no por eso es doble excepcionalidad.

Indicó que la doble excepcionalidad se convierte en otro reto mayor, incluso que la atención al estudiante sobresaliente por lo que es necesario considerar como dice la Propuesta, cuando se atiende a una alumna o alumno sobresaliente se tiene que transformar la organización de la escuela, la práctica docente, la relación con las familias, todo y en el Proyecto educativo escolar y ahora con el Programa de mejora continua, se establecen las condiciones para hacerlo. Se requiere la mirada de todos los actores de la escuela en relación con el aprendizaje y con quiénes son sus alumnas y alumnos. Hay muchos programas que pueden ayudar con el enriquecimiento curricular en el aula y en la escuela, pero implica que las maestras y maestros los conozcan y los manejen de forma adecuada. Indica que ha observado que tienen un gran impacto, la concepción que tiene la o el maestro de la niña y del niño y su estilo de enseñanza.

En el caso de niñas y niños con deficiencias físicas u orgánicas, es difícil que, desde educación regular o especial, se reconozca su capacidad superior, no obstante que se suelen citar superdotados con deficiencias físicas “desde Beethoven a Stevie Wonder, la realidad es que a muchos de estos sujetos nunca les serán reconocidas sus capacidades, debido a sus problemas orgánicos. Son

el ejemplo más claro de lo que se ha denominado la superdotación oculta” (Beltrán y Pérez, 1993, p. 159).

El maestro Ávalos, comentó que ha habido esfuerzos desde el punto de vista curricular de atender esa visión de integralidad. Un esfuerzo reciente fue en el 2011, cuando se diseñó un Plan de estudios con principios pedagógicos para todos los niveles educativos, para todas las asignaturas y entre ellos está la atención a los ritmos y estilos de aprendizaje, la inclusión como un principio que permea a la institución, pero las concepciones que se tienen son diferentes y en el caso de la AS, aún hay posturas de docentes que expresan que para qué darles algo si ya tienen todo, que tienen de más y hay quienes incluso no creen que existen.

Expresó que sí hay niñas y niños con doble excepcionalidad, que hay grandes experiencias, pero muchas veces tienen que ver con iniciativas desde la familia, cómo ella genera este vínculo para el desarrollo de las potencialidades de la niña o el niño.

Lo que expresan los directivos coincide con los resultados arrojados en la investigación que Valadez, Borges, Zambrano y Flores (2017) realizaron respecto al conocimiento que las maestras y maestros de aula regular y de apoyo de Educación Básica, tienen de la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Ellos concluyeron que los maestros no siguen la definición oficial establecida en la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*, lo que implica que los lineamientos de esta propuesta van en una dirección diferente a la de las profesoras y profesores. Esto resulta particularmente significativo, ya que la responsabilidad de identificar a estos estudiantes recae en gran medida en las y los docentes.

Lo que manifestaron los directivos respecto a la falta de claridad en relación con conceptos como alumna o alumno con aptitudes sobresalientes o con doble excepcionalidad, no se resuelve solamente con la lectura del término en un glosario, que es un gran reto que implica romper las concepciones desde la docencia, respecto al desarrollo integral de la persona y su continuidad; que el hecho de que el sistema educativo esté organizado de forma fragmentaria, por niveles y el currículo por áreas de conocimiento, no implica que el desarrollo sea de esa manera.

La revisión bibliográfica realizada por Canché, Simón y Farfán (2010) respecto a las perspectivas teóricas fundamentalmente a nivel gubernamental, a partir de las que, en México, se explica a este alumnado da cuenta de “la

necesidad de diferenciar entre los diferentes términos empleados para llamar a las capacidades superiores en las niñas y niños” (p. 13).

## 5. Variabilidad en la ministración de recursos financieros

La maestra Saucedo expresó que los recursos para Educación Especial nunca serán suficientes, que son uno de los estados que mayor capacidad tiene para atender a la población y no están más que en un 57% de atención a la población, lo que indica que en otras entidades será menor la población que recibe atención.

Señaló que a veces la política educativa a nivel nacional no se da a la tarea de revisar lo que es significativo porque se habla de la igualdad y la equidad social, pero que realmente la equidad social no está presente todavía, porque todos los seres humanos de este país deberían estar recibiendo cada uno la mejor atención para desarrollar al máximo todo el potencial.

Comentó que hay problemas para el ejercicio de los recursos porque el recurso para el año fiscal, por ejemplo, llega en mayo, en junio apenas lo están autorizando que es cuando está concluyendo el ciclo escolar y no se logró hacer nada, si es para el año fiscal, lo pertinente sería que llegara en enero. Se van reduciendo los tiempos para ejercerlo y como, además, el recurso se radica en una instancia que se llama programas federales, es complejo indicar en tiempo y forma lo que se requiere que compren. Es decir, hay situaciones que rebasan las posibilidades de acción.

Señaló que para AS ya no le ministra un recurso específico, por lo que establece vínculos con instituciones, para implementar el enriquecimiento extracurricular. Por ejemplo, con las Casas de la Cultura para que no les cobren a los estudiantes. En otros casos se acuerda con la institución que reciban a las alumnas y alumnos y a cambio se dan clases o una plática a la institución. Es decir, es fundamental la gestoría que se haga.

La maestra Ayala expresó que cuando llegó a construir el Programa Estatal, era muy poco el financiamiento, casi no había nada y se suponía que el Programa de ahí debía destinar a los dos subsistemas y a los servicios. Señaló que la ventaja que tuvieron fue que el PFEIE evaluaba el logro de las metas y a partir del incremento de la cobertura podían recibir financiamiento extra para el siguiente ciclo escolar y así sucedió, del 2005 al 2009 anualmente fueron recibiendo un incremento sustantivo, de más del 60% en el financiamiento nacional, por el logro de las metas como entidad.

La maestra Lucero expresó que realmente en algunos años han tenido recursos, pero nunca alcanzan.

El maestro Ávalos explicó que como estado han vivido momentos muy interesantes, que en algunos años hubo recursos federales y estatales que les permitieron comprar bibliografía con estrategias para atención a niñas y niños sobresalientes, proporcionar a todos los psicólogos el wisc IV para la identificación de las niñas y los niños, hacer impresiones de la propuesta y de la propia propuesta estatal, pagar a especialistas por sus aportes, ofrecer cursos sobre el uso de metodologías y de estrategias de atención, organizar diplomados sobre habilidades del pensamiento y filosofía para niñas y niños, comprar libros de ciencia, de tecnología, de arte, de música, instrumentos musicales, contratar especialistas para la atención del alumnado con talento artístico, científico, tecnológico.

Refirió que una debilidad es que no tiene un equipo de seguimiento que mida con criterios específicos el impacto, porque por cada peso que proporciona el gobierno del estado, se tiene que rendir cuentas e informar en qué y en quiénes tuvieron impacto.

El maestro Ávalos expresó que en el momento de definir la distribución de los recursos y la definición de los proyectos gana la prioridad de la atención a la discapacidad y la atención a otras poblaciones como las niñas y los niños migrantes jornaleros, indígenas o hablantes de una lengua originaria. No obstante que el alumnado con AS requiere muchos recursos, apoyos y acompañamiento. Se canaliza el recurso hacia donde se tiene mayor certeza de los logros que se obtendrán. Expresó: *En estos momentos a nivel nacional y estatal no tenemos un recurso específico para las AS.*

Los planteamientos de los directivos respecto a la suficiencia financiera permiten ver la complejidad que representa el ejercicio de los recursos, cuando estos entre otras características, no son regularizables, cuando los procesos de ministración están supeditados a tiempos y procedimientos externos, a su insuficiencia e irregularidad en el monto. En consecuencia, ellos como directivos tienen que poner en juego una gran capacidad de gestión de forma continua. En dicha gestión han sido fundamentales las bases que se construyeron en los inicios de la implementación de la política de atención al alumnado sobresaliente y el trabajo sostenido que se ha realizado en algunas entidades.

Es relevante la visión de conjunto al referirse a una comunidad educativa a la que hay que impactar y desarrollar las potencialidades de todo el alumnado,

para de esta manera incluso potencializar el recurso financiero. Sin duda, el tema de la suficiencia financiera sigue estando a debate y como lo expresaron el impacto en la matrícula y la ministración de recursos en programa de atención a sobresalientes tiene un comportamiento semejante al de un *sube y baja*.

### *Logros, retos y qué hacer para mejorar la atención del alumnado con AS*

Para concluir, los directivos expresaron los principales logros y retos que han identificado, así como algunas acciones a realizar para la continuidad y mejora de la atención al alumnado con AS. Coincidieron en que las políticas educativas pueden estar bien estructuradas, con propósitos bien definidos, con un sustento académico sólido y una normativa clara, pero al momento de llevarlas a la realidad surgen tensiones específicas y hay condiciones diferenciadas estatales que explican por qué los impactos son diferenciados. Identificaron su experiencia como responsables de la implementación de atención al alumnado con AS, como muy enriquecedora, que ha sido un trabajo de muchos años en el que han participado muchas personas que creen en ello. Que están convencidos de que las niñas y los niños con AS y con talento, independientemente de su condición social, cultural, física, pueden desarrollar su potencial, pero requieren que se les brinde la atención educativa que cada uno requiere. Como expresan Pérez y Domínguez (2006) es necesario considerar que el niño actúa en función de sus propias necesidades y no de las de los profesores o padres; por lo tanto, es importante identificar estas necesidades y, si es necesario, reorientarlas.

A continuación, se presentan algunos logros, retos y acciones para la mejora, que los directivos enumeraron.

#### *Logros*

La maestra Lucero manifestó que el primer logro está establecido en la política educativa, está normado como un derecho de la niñez el recibir atención educativa si tiene el potencial, las características los requisitos para ser considerados como niñas o niños con AS, en segundo es que existen los dos modelos educativos: de Enriquecimiento y de Aceleración; y el tercero que existe una normatividad para llevar a cabo los procesos.

La maestra Ayala expresó que el primer logro fue que desde cuando se presentó a la Secretaría de Educación del Estado, el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PEFEEIE), se reconociera la seriedad y el impacto del trabajo que se estaba haciendo y se autorizaron dos acciones: 1) La edición y distribución del proceso de construcción y las metas específicas en cantidad suficiente para todas las escuelas del estado y 2) Que las metas del PEFEEIE, fueran parte del Programa Estatal de Educación. Esto fue muy importante porque entonces ya no estaba educación especial por su cuenta y Educación Básica, educación superior o formación de docentes por otro lado, sus metas tenían que ver con las áreas de los niveles educativos; fue una política estatal.

### Retos

La maestra Saucedo expresó que los retos en relación con las y los docentes han sido estar atentos a que se respete la normatividad. En el caso de las madres y padres de familia, es ubicarlos respecto a su hija o hijo, cuando creen erróneamente que tiene un potencial muy alto y que no es pertinente que lo esté presionando; que ante la decisión que se tome, no se queje ante Derechos Humanos. Es decir, es un reto lograr que el padre, la madre, las y los docentes asuman la responsabilidad de respetar la condición de las niñas y los niños. Que todos seamos muy conscientes y congruentes con lo que nos toca hacer, ha sido un gran reto.

El maestro Ávalos expresó que un reto es persuadir a las madres y padres de familia respecto a que la normatividad es adecuada ya que la visión que tiene la familia es diferente. La familia en muchos casos solo se centra en decir: *mi hija o hijo ya sabe esto y tiene que estar en otro nivel*, pero no tiene una visión de integralidad de la persona, de todas sus áreas de desarrollo, así como la relevancia de vivir y relacionarse con las niñas y los niños de su edad. La normatividad ha ayudado mucho a fortalecer al niño y a la niña para ir transitando con mayores elementos en sus distintas etapas de desarrollo. Por ejemplo, el hecho de que solo se puede adelantar dos años, que solo se puede transitar de 2o de preescolar a 1º de primaria y que tiene que haber un programa de enriquecimiento, un año previo al tránsito. Expresó:

Como está planteada la normatividad cubre mis expectativas, pero sé que no cubre las expectativas de muchos padres de familia. Ahí es en donde nos hemos enfrentado a grandes dificultades.

Otro reto, comentó el maestro Ávalos, es que hay un choque muy fuerte entre los recursos y los apoyos que se les pueden brindar a las niñas y a los niños para que puedan transitar en este proceso educativo, está muy centrado en los recursos. Como escuela no es factible atender a un talento porque no hay maestras ni maestros para cada uno de ellos, pero si es factible puedo identificar el talento que tiene y buscar un apoyo externo, es decir implementar el Modelo de enriquecimiento extracurricular.

La maestra Lucero expresó que están dadas las condiciones, para brindar atención al alumnado con AS, pero yendo a la realidad, a la escuela, se observa que falta que se lleve a cabo una capacitación constante para que las maestras y maestros tengan los elementos teóricos metodológicos y el compromiso para atender al alumnado. Como señala Blumen (2006): “La formación de profesores y la capacitación docente deben incorporar temas asociados al talento y la superdotación con el fin de brindar herramientas a los educadores para identificar y atender a sus necesidades en el aula” (p. 102).

Otro elemento primordial para que todo funcione, expresa la maestra Lucero, es que las encargadas y encargados de coordinar e implementar las políticas públicas en las escuelas, específicamente las supervisoras y los supervisores de zona, los directivos de los servicios y educación de primaria, conozcan los planteamientos teóricos y normativos del programa de atención al alumnado sobresaliente e impulsen su implementación, que no se deje de lado, por atender las múltiples cuestiones administrativas que les asignas desde la Secretaría.

El maestro Ávalos comentó que una situación que no se ha llevado a cabo en la entidad, es la constitución de un equipo de seguimiento a las prácticas, que han observado que en los casos en que la supervisión da seguimiento a sus maestras y maestros, los resultados son favorables y en donde la supervisión no se compromete, no pasaba nada en su zona, aunque se envíen los mismos recursos.

Apuntó que la experiencia de trabajo con el Modelo de enriquecimiento curricular de la Propuesta de Intervención de AS, se puede trasladar a un enriquecimiento curricular en la atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad, que se desarrolla los proyectos o los centros de interés con otra visión, que también se aprende mediante el desarrollo de las habilidades de una segunda lengua y de los bordados de las comunidades indígenas, cómo desarrollar el talento, las aptitudes y las habilidades de las niñas y los niños, pero no enmarcado solamente en el Programa de AS.

Indicó que un reto es proporcionar a las maestras y maestros las herramientas y los materiales básicos para su intervención, por lo que le han dado prioridad a la adquisición, mantenimiento y reemplazo de materiales específicos, porque si realmente se están utilizando, los materiales se desgastan, se deterioran o se pierden y es necesario reemplazar las piezas o incluso comprar todo el equipo. Entonces se sensibiliza a las y los maestros y a los estudiantes respecto a la importancia de ser muy cuidadosos con ese tipo de situaciones porque son la herramienta de trabajo.

### Qué hacer para mejorar la atención del alumnado con AS

La maestra Saucedo indicó que se requiere poner énfasis en la formación inicial de profesionales con las competencias necesarias para desempeñar su trabajo como especialistas de educación especial. Primero que aprendan la esencia de lo que es ser maestro y posteriormente se especialicen.

Que lo pertinente es que se nombren supervisores con experiencia, con habilidades para asesorar y orientar al colectivo docente, que no es suficiente con tres años de experiencia profesional. Lo que expresó la maestra Saucedo, coincide con lo que autores como Gairín (1999) han señalado respecto a la relevancia que tiene un estilo de dirección dinámico, que guíe, evalúe y tome decisiones de manera oportuna, debe facilitar la comunicación necesaria para asegurar la participación de todos en el proyecto compartido.

La maestra Saucedo declaró que es inminente mejorar la infraestructura, contar con más espacios abiertos, equipada adecuadamente y con mantenimiento constante, para que no suceda, por ejemplo, lo que ha acontecido con las salas de cómputo, que de diez que se instalaron, únicamente funcionan dos.

La maestra Lucero indicó que es necesario que, en las capacitaciones nacionales, se incluya de forma específica el tema de atención del alumnado con AS, ya que actualmente se focalizan los retos relacionados con la atención al rezago educativo, el logro de los aprendizajes escolares.

La maestra Ayala manifestó que es necesario establecer continuidad en las políticas educativas.

## *La experiencia de las y los docentes en la atención del alumnado con AS*

### *Caracterización*

Se aplicaron cuestionarios a ocho docentes; dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y cuatro de Guanajuato; tres hombres y cinco mujeres.

A continuación, se presentan algunas características específicas de cada uno de ellos. Los nombres con los que se identifican, no corresponden a los verdaderos, con el propósito de proteger su identidad

**Saúl**, es un docente que labora en Baja California Sur, ha desempeñado sus servicios 24 años en Educación Especial y en Educación Básica. Actualmente trabaja en USAER en educación primaria. El maestro aportó el siguiente comentario:

Quien pretenda apoyar a los alumnos con aptitudes sobresalientes o talentos, debería intentarlo dedicando todo su tiempo y esfuerzo a ello, más o menos como lo proponía el proyecto CAS.

**Sandra**, es una docente que labora en Baja California Sur, ha desempeñado sus servicios 23 años en Educación Básica y en Educación Especial. Actualmente trabaja en USAER en educación primaria. Un argumento que registró en relación con los procesos de gestión fue el siguiente:

Al no haber ya presupuesto para la implementación de los apoyos a la población con aptitudes sobresalientes se ha quedado el apoyo solo en la atención escolar, dejando de lado la extraescolar.

**Yesenia**, es una docente que labora en Coahuila, ha desempeñado sus servicios 20 años en Educación Básica regular y 11 años en educación especial. Actualmente trabaja en USAER en educación primaria. Expresó que el modelo de aceleración es:

De gran motivación y estimulación para los alumnos para continuar en su desarrollo, ofrece a estos alumnos la oportunidad de seguir avanzando en sus estudios, dado su potencial.

**Juan**, es un docente que labora en Coahuila, ha desempeñado sus servicios 15 años en educación especial, en Educación Básica. Actualmente trabaja en una zona escolar. Expresó que en los procesos de gestión:

Falta vinculación para llevar el proceso por parte de los niveles.

**Rosaura**, es una docente que labora en Guanajuato, ha desempeñado sus servicios 20 años en educación especial, en Educación Básica. Actualmente trabaja en educación primaria. La maestra expresó el siguiente comentario:

Seguir trabajando y aportando a los maestros todo lo que podamos trabajar con pequeños y grandes alumnos sobresalientes para guiarlos y sigan adelante para conseguir sus sueños.

**Karina**, es una docente que labora en Guanajuato, ha desempeñado sus servicios 25 años en Educación Básica regular. Actualmente trabaja en educación primaria. La maestra expresó la siguiente dificultad:

El cómo atender en el aula a los alumnos con aptitudes sobresalientes cuando terminan muy rápido sus actividades y proyectos o el contestar sus preguntas porque en ocasiones son muy elevadas.

En relación con la preocupación de la docente Karina, Gairín (1999) expresa que no es necesario que el profesor posea las mismas características de excepcionalidad que el alumno, sin embargo, es fundamental que tenga sensibilidad hacia este tema.

**Marlen**, es una docente que labora en Guanajuato, ha desempeñado sus servicios 30 años en Educación Básica regular. Actualmente trabaja en educación primaria. Expresa que una dificultad en los procesos de gestión que ha tenido es:

Por lo regular en todos estos años que tengo ha sido la organización de la escuela y el equipo de USAER ya que en ocasiones las actividades están agendadas y no se tiene la individualidad de unificar actividades por parte de la Institución, con el maestro de USAER.

**Benito**, es un docente que labora en Guanajuato, ha desempeñado sus servicios 35 años en Educación Especial, en Educación Básica. Actualmente trabaja en USAER, en Educación Primaria. El maestro expresó el siguiente comentario:

Sería conveniente situar la atención en base a los contextos en los que interactúa el alumnado identificado y dotar de recursos financieros especiales a las secretarías de educación estatales para brindar una mejor atención a niños, niñas y familias.

Como puede observarse en la Tabla 29, las y los maestros que participaron en la investigación básicamente desempeñan sus labores en su entidad, en educación especial, en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con excepción de dos maestras que siempre han laborado como docentes de primaria regular. Las y los docentes en general tienen una amplia experiencia, ya que se han desempeñado entre 15 y 35 años.

Tabla 29

Datos generales de las maestras y maestros que contestaron los cuestionarios

Entidad	Docentes	Institución en que labora	Años de servicio
Baja California Sur	Saúl	USAER	24 Educación Especial
	Sandra	USAER	23 Educación Especial
Coahuila	Yesenia	USAER	20 Ed Reg y 11 Ed. Esp.
	Juan	Zona Escolar	15 Educación Especial
Guanajuato	Rosaura	USAER	20 Educación Especial
	Karina	Primaria	25 Educación Básica Reg.
	Marlen	Primaria	30 Educación Básica Reg.
	Benito	USAER	35 Educación Especial

*Pertinencia de las políticas para la atención del alumnado con AS*

### **Pertinencia de los modelos de atención**

Las maestras y maestros consideraron que, en atención al contexto escolar, son pertinentes los Modelos de atención propuestos por la SEP, para la atención

del alumnado con aptitudes sobresalientes para su implementación psicopedagógica y administrativa.

Las y los maestros expresaron que los consideran pertinentes, porque:

Son adaptables en el espacio y tiempo, de igual manera permiten poner en juego la capacidad de intervención docente, pues lo que se propone es una propuesta y no un método de intervención (Benito).

Contienen una explicación clara del proceso de detección, y presentan actividades de exploración, así como de enriquecimiento (Sandra).

En relación con la pertinencia del modelo de enriquecimiento expresaron que:

Con él se brinda una respuesta educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes con la finalidad de potenciar sus aprendizajes de acuerdo a sus características y necesidades que les permitan desarrollar sus capacidades y fortalecer las áreas donde presenten dificultades. A través de una flexibilidad en contenidos que rompan paradigmas homogéneos y favorezcan el trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo (Rosaura).

Que es bastante provechoso para las alumnas y alumnos cuando se busca que lo apliques en los otros contextos (Yesenia).

Ha tenido buenos resultados (Karina).

Básicamente es una de las prioridades de enriquecer a los estudiantes con el potencial que se les puede desarrollar aunado al que ya traen, y de esa manera su capacidad podrá ser más acorde a lo que su contexto se lo permita. La ayuda que se les proporciona hace en las alumnas y alumnos que sus dificultades sean adaptables o flexibles en sus contenidos y esto se logra a través de un equipo de personal con una visión colaborativa y comprometida (Marlen).

No obstante que las maestras y maestros consideraron que son pertinentes los modelos de atención, expresaron que se requiere que las y los docentes estén informados y se involucren de manera eficaz en la atención de estos estudiantes, además que falta información para llevar a cabo la intervención. Específicamente un docente expresó:

La profesora o profesor de apoyo tiene el encargo de atender de extremo a extremo el universo de estudiantes de los grupos de apoyo en las escuelas, situación que diluye esfuerzos. Pienso que debería considerarse la figura del docente que se dedique a atender el rubro en exclusiva (Saúl).

En relación con el Modelo de aceleración (a través del proceso de promoción y acreditación anticipada), seis de los maestros expresaron que les parece pertinente. En tanto que dos docentes expresaron lo contrario.

Sus principales argumentos respecto a la pertinencia del modelo fueron:

De gran motivación y estimulación para las alumnas y alumnos para continuar en su desarrollo, ofrece a estos estudiantes la oportunidad de seguir avanzando en sus estudios dado su potencial (Yesenia).

En total acuerdo porque le podemos permitir a la alumna y alumno estar en su área de aprendizaje, hablando de contenidos que debería estar desarrollando.

Las y los docentes expresan que sería importante realizar evaluaciones de su ámbito socioemocional, y aceptación a los niveles que nos ofrece en sus habilidades y destrezas. De acuerdo a su edad, también deberíamos de considerar el grado en el que no tuviera un desfase de todos los aspectos y de esa manera siga su desarrollo normal (Marlen).

Permite avanzar en materias escolares o grados, siempre y cuando vayan de la mano con el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que es importantísimo cuidar ambos aspectos (Rosaura).

Sin embargo, el percentil de la población que aplica para la aceleración es casi inexistente (Saúl).

Uno de los docentes argumentó que no lo consideran pertinente porque:

Es largo y complicado por el número de requisitos que se tienen que cubrir, básicamente administrativos (Benito).

La otra docente que considera que no es pertinente expresó que:

No conoce el proceso y cómo se lleva (Karina).

Son importantes las consideraciones que hacen los docentes respecto a los aspectos a tener presentes al operar el Modelo de aceleración. Lo que señalan en relación con lo largo y complicado del proceso, coincide con lo que algunos directivos expresaron.

### **Pertinencia de los lineamientos que regulan la normatividad escolar**

En relación con los Lineamientos que regulan la normatividad escolar para el proceso de promoción y acreditación anticipada del alumnado con aptitudes sobresalientes, para su implementación psicopedagógica y administrativa, seis maestros consideran que, si son pertinentes, en tanto que dos expresan que no lo son, uno de ellos señala que no lo conoce.

Argumentan que son pertinentes porque:

Permiten la guía del actuar en esta cuestión (Yesenia).

Marcan los pasos a seguir para la promoción (Sandra).

Sin embargo, consideran que:

Es necesario conocer las modificaciones en la normatividad vigente para dar seguimiento a las acciones que se realizan en el contexto escolar y áulico (Susana).

Es importante conocer las modificaciones que en los años pasados se tenían que considerar para que los estudiantes sobresalientes pudieran estar cómodos y al alcance de lo que le ofrece la escuela, así como seguir su ritmo de trabajo. Como todo se actualiza, cambia se modifica es imprescindible tener toda la información actual para poder dar un seguimiento oportuno, real y que sea el perfil que el alumno sobresaliente necesita para desarrollarse en cualquier contexto (Marlen).

Falta que se involucren todos los agentes o se informen al respecto.

Siempre se deja de lado el componente emocional de la alumna o alumno que tendrá que interactuar en ambientes más exigentes según edades mayores de sus compañeras y compañeros (Saúl).

Los maestros que expresan que no son pertinentes, argumentan que:

El modelo de aceleración es largo y complicado por el número de requisitos que se tienen que cubrir, básicamente administrativos. Adicionalmente son cansados para el docente y por cuestiones actitudinales se prefiere omitir (Benito).

### Pertinencia de los materiales educativos editados por la SEP

Respecto a los materiales educativos que ha editado la SEP, las respuestas de los docentes fueron las siguientes:

En relación con la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006). Cuatro maestros la consideraron muy adecuada, tres maestros adecuada y uno poco adecuada.

Respecto a los libros: Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias (SEP, 2011) y Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias (SEP, 2011). Un profesor consideró que las guías son muy adecuadas y los otros siete que son adecuadas.

Es decir, en términos generales, como puede verse en la tabla 30, la opinión de las y los docentes es favorable respecto a los materiales impresos que ha editado la SEP.

Tabla 30  
Opinión en relación con los materiales editados por la SEP

Título	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No lo conozco
Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).	4	3	1	
Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias (SEP, 2011).	1	7		
Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias (SEP, 2011).	1	7		

## Aspectos a fortalecer para la continuidad y mejora

Ante la interrogante respecto a qué tan necesario consideran el fortalecimiento de los aspectos, que se les mencionaron para su continuidad y mejora, como puede verse en la tabla 31, los docentes contestaron lo siguiente:

Los ocho docentes consideran que es muy necesario fortalecer los materiales de apoyo, así como la vinculación de todos los actores involucrados y la participación informada. En relación con la normatividad escolar y concretamente con los Lineamientos, siete profesores opinaron que es muy necesario su fortalecimiento, en tanto que uno considera que es poco necesario.

Respecto a los recursos humanos, siete docentes manifiestan que es necesario, en tanto que un docente manifestó que es poco necesario. Finalmente, respecto a los recursos financieros fue en donde hubo mayor discrepancia, ya que cinco docentes contestaron que es muy necesario y tres que es necesario.

Es evidente que los docentes manifiestan en mayor o menor grado, la necesidad de fortalecer cada uno de los aspectos, ya que ninguno manifestó que no es necesario su fortalecimiento para su continuidad y mejora.

Tabla 31  
Opinión en relación con la necesidad del fortalecimiento para su continuidad y mejora

Aspecto	Muy necesario	Necesario	Poco Necesario	Nada necesario
Materiales de apoyo	8			
Normatividad escolar (Lineamientos)	7		1	
Recursos humanos	7		1	
Recursos financieros	5	3		
Vinculación de todos los actores involucrados y participación informada	8			

## Pertinencia de los procesos de gestión

Respecto a su opinión en relación con la pertinencia de los procesos de gestión para su implementación psicopedagógica y administrativa, señalados para la

participación de los alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, autoridades educativas estatales en Educación Básica, en su entidad. La mitad de los maestros contestó que sí son pertinentes, en tanto que la otra mitad manifestó que no los consideran pertinentes.

Los docentes argumentaron que si son pertinentes porque:

Es fundamental que existan mecanismos de gestión en razón a todos los diferentes estilos de necesidades educativas que hay en las escuelas de carácter inclusivo o no, para que todos los que conformamos la comunidad escolar estemos enterados de lo que tenemos que hacer, para mejorar y comprometernos a fortalecer el trabajo educativo para todos (Marlen).

Reconozco la importancia de esta gestión para estar informados todos los involucrados y dar seguimiento cada uno desde su función (Rosaura).

Porque participan todos, tanto autoridades como maestros, psicóloga y padres de familia (Karina).

En el estado de Guanajuato, se tiene un líder que ejerce liderazgo intelectual y organizacional que permea las instancias hasta llegar a las escuelas que es donde se cristaliza la identificación, detección, evaluación y atención a los alumnos as, coordinando los esfuerzos de los actores (Benito).

Los docentes que manifestaron que no son pertinentes argumentaron que:

Falta vinculación para llevar el proceso por parte de los niveles.

El nivel de primaria debería participar activamente en la atención; es el personal de EE quien atiende directamente a estos alumnos. Por otro lado, los padres de familia tienen reservas respecto de la atención porque sus hijos tienen también las obligaciones regulares que sí son evaluadas con notas. El trabajo colaborativo para la atención no es prioritario en la comunidad escolar (Saúl).

Al no haber ya presupuesto para la implementación de los apoyos a la población con aptitudes sobresalientes, se ha quedado el apoyo solo en la atención escolar, dejando de lado la extraescolar (Sandra).

Los docentes expresaron que, en el proceso de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, han experimentado muchas dificultades que están relacionadas con la organización y vinculación entre los distintos actores que participan en el proceso, directivos, maestros de educación especial, de educación regular y padres de familia. Otros están vinculados con la complejidad y falta de personal para llevar a cabo la identificación y el diagnóstico de los alumnos. Asimismo, expresan la falta de capacitación de las y los docentes para brindar atención al alumnado y la carencia de becas y la dificultad para establecer convenios de vinculación para realizar el enriquecimiento extra-curricular.

Específicamente expresaron lo siguiente:

Por lo regular en todos estos años que tengo ha sido la organización de la escuela y el equipo de USAER ya que en ocasiones las actividades están agendadas y no se tiene la individualidad de unificar actividades por parte de la Institución con el maestro de USAER. Entonces se tendría que agendar bien actividades exclusivas por la escuela y darlas a conocer al maestro de USAER para agendar las suyas y tendríamos un trabajo colaborativo donde también participan los padres de familia (Marlen).

Muchas veces el seguimiento de actividades se ve interrumpido por actividades complementarias propias de la escuela, por lo que se tiene que organizar no solo la actividad, sino la participación de padres o agentes externos (Rosaura).

La evaluación psicopedagógica de los alumnos es un reto, luego del filtro inicial se convierte en una carga, el equipo de apoyo, psicología, no alcanza a cubrir este rubro. Finalmente, no queda claro cómo debe realizarse el enriquecimiento, se carece de ejemplos prácticos, quien apoya a estudiantes con aptitud sobresaliente se las ingenia para proveer apoyos extraordinarios sin que se involucre el docente regular (Saúl).

La capacitación para la atención de los alumnos, el trabajo interdisciplinario necesario para desarrollarlo y los apoyos extracurriculares (Sandra).

El seguimiento y apoyo para la orientación de los alumnos y los profesores después de la primaria (Yesenia).

La implementación de ajustes razonables no se realiza por parte de los docentes de grupo regular.

El cómo atender en el aula a los alumnos con aptitudes sobresalientes cuando terminan muy rápido sus actividades y proyectos o el contestar sus preguntas porque en ocasiones son muy elevadas (Karina).

La principal dificultad es la vinculación con instituciones de la comunidad para establecer enriquecimientos curriculares e incluso extracurriculares, pues éstas no cuentan con becas o programas específicos y de larga duración (Benito).

### *Experiencias exitosas en la atención del alumnado con AS*

Ante la solicitud a los docentes de que describieran alguna experiencia exitosa en relación con la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, los docentes compartieron las que destacan los logros de los alumnos, a nivel nacional e internacional, su participación en proyectos científicos, actividades deportivas o concursos de matemáticas.

En relación con el reconocimiento de sí mismos y la interacción con sus compañeros:

Sin dudar, podría decir que es en el reconocimiento mismo del estudiante de lo que puede lograr, la transformación de la inseguridad a la seguridad, la participación activa e interactiva con sus compañeros para que todos aprendan y comprendan, su disposición y hambre de aprender, la tutoría es una experiencia exitosa en el caso de mis alumnos con aptitud sobresaliente, su reconocimiento y participación en concursos, el ser agentes y monitores donde ellos elaboran proyectos de campañas de higiene, a favor de la naturaleza y el medio ambiente (Rosaura).

Se logró la acreditación y promoción anticipada de dos alumnos de nivel primaria.

En relación con proyectos científicos:

La mayoría de las alumnas y los alumnos formaron parte de equipos con proyectos científicos para participar en Ferias de la Ciencia interna y externa (Saúl).

La participación de las y los alumnos en la feria de la ciencia dentro de la escuela (Sandra).

Con alumnos sobresalientes en área intelectual he organizado talleres de hasta 15 alumnos, donde se les acerca a campos de conocimiento universal, priorizando el acercamiento al concepto de ciencia y su método como punto de partida, aprendizajes que comúnmente la escuela no aborda como la prioridad que debiera representar (Saúl).

En relación con su desempeño a nivel nacional e internacional.

Alumna con talento específico motriz es becada y llevada al fútbol italiano (Yesenia).

El ex alumno Cuauhtémoc, en este momento es estudiante de licenciatura en aviación y está de intercambio con una universidad en Estados Unidos, con vinculación a la NASA (Benito).

El ciclo escolar 2019-2020, mi alumna Ileana participa por primera vez en la Olimpiada Nacional de Matemáticas y llega a la etapa estatal con un buen desempeño y proyecta a la escuela a nivel zona y municipio (Karina).

Un docente narró la experiencia con un alumno que, no obstante que no fue identificado como alumno con posibilidad de ser acreditado anticipadamente, tuvo una trayectoria en educación primaria sobresaliente. Describió el siguiente caso:

He tenido la oportunidad de tener en mi aula a un pequeño de Primer Grado que una de sus características era ser muy serio y dedicado a su trabajo en clase. Era muy educado, respetuoso y con una necesidad de aprender más de lo que ya sabía. Me llamaba mucho la atención pues después que terminaba sus trabajos me pedía permiso para leer. Le gustaba mucho investigar en libros todos los temas que veíamos, animales, clima, basura, etc. Tenía una letra muy bonita y una lectura excepcional para estar en primero.

En los concursos de lectura dentro de mi zona siempre en las diferentes etapas, sacaba el primer lugar y después al de sector. Siempre tan sencillo pues una sonrisa me daba su respuesta que había ganado. En segundo año también estuvo conmigo y se volvió a repetir la historia de los concursos y se abrieron diferentes caminos en las

áreas de escritura, dibujo, redacción era exagerada su participación, pero algo muy importante el apoyo de los maestros USAER, y padres de familia siempre presentes para todas las actividades que la institución tenía programadas y los maestros USAER.

Terminó su segundo año, pasó a tercero y siguió haciendo historia hasta terminar su primaria, siendo el mismo niño tan sobresaliente ahí terminó nuestra labor, por ser maestros de educación primaria (Marlen).

## Comentarios y sugerencias

Algunos maestros registraron otros comentarios en los que se destaca su compromiso, la invitación a sus colegas a que se involucren en la atención del alumnado sobresaliente y reiteran la necesidad de que las entidades cuenten con recursos financieros, para la atención de este alumnado.

En seguida se presentan algunos de los comentarios y sugerencias expresados:

Quien pretenda apoyar a los alumnos con aptitudes sobresalientes o talentos, debería intentarlo dedicando todo su tiempo y esfuerzo a ello, más o menos como lo proponía el proyecto CAS (Saúl).

Seguir trabajando y aportando a los maestros todo lo que podamos trabajar con pequeños y grandes alumnos sobresalientes para guiarlos y sigan adelante para conseguir sus sueños Muchas felicidades por este proyecto (Rosaura).

Sería conveniente situar la atención en base a los contextos en los que interactúa el alumnado identificado y dotar de recursos financieros especiales a las secretarías de educación estatales para brindar una mejor atención a niños, niñas y familias (Benito).

### *La experiencia de las madres de familia de alumnas y alumnos con AS*

#### *Caracterización*

Se aplicaron cuestionarios a siete madres de familia; dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y tres de Guanajuato. Los nombres con los que se iden-

tifican, no corresponden a los verdaderos, con el propósito de proteger su identidad, ya que, en su caso, no se consideró necesario consignar su nombre.

A continuación, se expresa su nombre, el nombre del hijo que fue identificado como alumno con aptitudes sobresalientes, así como las satisfacciones y dificultades que han enfrentado desde que su hija o hijo fue identificado como alumno con AS.

**Raquel**, es una persona que vive en Baja California Sur. Su hija de nombre Martha de 18 años, actualmente cursa el 2° semestre de preparatoria y recibió atención como alumna con AS, en educación primaria. La mamá identificó como satisfactorio lo siguiente:

Fui convocada a participar en un foro de padres de familia, en donde se intercambiaron experiencias, también develaron algunas ideas que teníamos arraigadas sobre quienes son alumnos considerados sobresalientes y me permitió en primera instancia comprender a mi hija.

Lo que expresó la Señora Raquel refleja el sentir de muchas madres y padres, respecto a la necesidad de recibir orientación para comprender a sus hijas e hijos, ya que en general las estructuras sociales y educativas se constituyen en función del grupo mayoritario de personas, y el alumnado con rendimientos diferentes no encuentra espacios para el logro de su pleno desarrollo. Además, al ser infantes, no obstante, su capacidad o talento requieren apoyo socio emocional e intelectual. Como señalan Pérez, Domínguez y Díaz (1998): “El fracaso escolar y personal es uno de los datos estadísticamente más probados en el desarrollo de las personas con alta capacidad cuando las condiciones son adversas” (p. 39).

En relación con las dificultades, la Señora Raquel señaló que:

Más que con el proceso de atención la dificultad más grande fue el entender que pese al desarrollo intelectual de mi hija, su proceso biológico correspondía a su edad cronológica o al menos así lo vivimos, también que cuando por necesidades específicas en secundaria cursó en un plantel privado ya no se llevó el seguimiento.

La Señora Raquel aportó el siguiente comentario:

Es necesario continuar con este tipo de programas que nos benefician como sociedad, en uno de los foros se nos hablaban de estadísticas y no comentaban que el 10% de la población escolar es sobresaliente, entonces esta atención a los alumnos detectados como sobresalientes o con talentos específicos necesita continuar, pero sobre todo impulsar, como madre puedo decir que mi hija pudo decidir porque tuvo opciones, exploró sus potencialidades y hoy en día sueña y trabaja para ser escritora.

**Andrea**, es una persona que vive en Baja California Sur. Su hija de nombre Gladis de 17 años, actualmente cursa el 6° semestre de preparatoria y recibió atención como alumna con AS, en educación primaria. La mamá identificó como satisfactorio lo siguiente:

Verla feliz en cada participación y logro que obtuvo, ganó primer lugar en su categoría en exposiciones estatal pasando al nacional, así como cabildo infantil, entre otros logros, su capacidad para expresarse, investigar, compartir, crear y ver el empeño y dedicación que ponía a cada actividad.

Expresó como dificultad, que:

Por cuestiones normativas y de estadística, ingresó al servicio de USAER en Aptitudes sobresalientes hasta 5to grado, a pesar de sobresalir y ser identificaba como una alumna sobresaliente por sus maestras, en los grados anteriores estaba rebasado el número de alumnos con otras condiciones por lo que no se ingresó.

La Señora Andrea aportó el siguiente comentario:

Es importante que la autoridad educativa de Educación Básica genere más recursos y desarrolle programas de fortalecimiento escolares y extraescolares.

**Tamara**, es una persona que vive en Coahuila. Su hijo de nombre Carlos de 11 años, actualmente cursa el 6° grado de primaria y recibió atención como alumno con AS, desde 3° de educación preescolar. Expresó que sus satisfacciones radican en que:

Es autodidacta, aprende lo que él quiere, muchas cosas de las que sabe las aprendió con sus medios.

Al respecto, Beltrán (1999) expresa que las alumnas y los alumnos sobresalientes: “No quieren que los estímulos nuevos lleguen a ellos: ellos buscan estímulo nuevo. En realidad, son modeladores del ambiente, y crean sus propias novedades” (p. 75) El testimonio de la Señora Tamara coincide con lo señalado por el autor.

Asimismo, la Señora Tamara expresó las siguientes dificultades:

Su conducta, para las maestras era un niño inquieto que nada le entretenía, ya en segundo año la maestra lo quería tener nada más sentado, por lo que se agudizó el problema de conducta.

La Señora Tamara registró el siguiente comentario:

Ni el mismo sistema educativo está preparado para los niños con aptitudes sobresalientes, para los maestros es muy difícil identificarlos.

**Karla**, es una persona que vive en Coahuila. Su hijo de nombre Emanuel de 8 años, actualmente cursa el 3er grado de primaria y recibió atención como alumno con AS, desde educación preescolar. Expresó que sus satisfacciones son que:

El niño aprende muchas cosas por sí solo antes del ingreso a preescolar el niño ya podía leer palabras cortas y al ingreso a preescolar hacía operaciones básicas.

Expresó que una dificultad es que:

Hay poco interés en actividades escolares que resultan poco motivantes.

**Alejandra**, es una persona que vive en Guanajuato. Su hijo de nombre Alberto de 11 años, actualmente cursa el 6° grado de primaria y recibió atención como alumno con AS, desde el 3er grado de educación primaria. Expresó que los cambios que ha visto le son satisfactorios ya que:

Mejóro en su seguridad, ahora es más participativo y se involucra socialmente con más facilidad, tiene más interés en la lectura, de su interés aprendió ajedrez.

Asimismo, indicó que hasta ahora no ha tenido dificultades.

**Lorena**, es una persona que vive en Guanajuato. Su hijo Jaime de 17 años, cursa el 5° semestre de preparatoria y recibió atención como alumno con AS, del 4° al 6° año de educación primaria. Registró que como madre se siente muy satisfecha.

Por el hecho de haber sido elegido es una satisfacción grande ya que muestra que de alguna manera hacemos nuestra parte para que nuestros hijos salgan adelante en lo que se propongan.

Sin embargo, expresó que la dificultad para que los alumnos continúen recibiendo apoyo se debe a que:

El que de alguna manera no puedan seguir adelante con esa trayectoria por las distintas opiniones que tienen los profesores para poder seguir alentando a los alumnos a seguir desarrollando las aptitudes que tienen y desempeñar aún mejor su desarrollo intelectual.

**Berenice**, vive en Guanajuato. Su hija Graciela de 23 años, concluyó la Licenciatura en Nutrición y recibió atención como alumna con AS, en educación primaria. Expresó que su satisfacción radicó en las oportunidades que tuvo por su:

Participación en actividades extracurriculares lo que permitió gran enriquecimiento.

En relación con las dificultades que tuvo expresó que:

Ninguna, sólo que en ocasiones se sentía presionada por la carga de actividades.

La Señora Berenice aportó el siguiente comentario:

Es de suma importancia que se preste atención a niños que tienen talentos especiales para encaminarlos y ayudarlos a que desarrollen su potencial.

Al respecto, Vitte Viveros (2021) señala que:

El reto para los profesionales de la educación en general, entonces, es buscar todas las oportunidades y condiciones para potencializar al máximo las capacidades de los alumnos que presentan esta condición, al mismo tiempo, generar mejores condiciones de vida para ellos y sus familias. (p.9)

### *Pertinencia de los procesos de identificación, diagnóstico y atención*

Respecto a qué tan sencillo fue el proceso escolar para que su hija o hijo fueran identificados, diagnosticados y recibieran atención educativa como alumnos con aptitudes sobresalientes, las opiniones están divididas, ya que tres madres de familia expresaron que fue algo sencillo, dos madres que fue Sencillo, una indicó que fue muy sencillo y otra que nada sencillo.

Respecto a la pertinencia de los procesos normativos y administrativos que tuvieron que seguir para que su hija o hijo recibiera atención educativa como alumnos con aptitudes sobresalientes, las respuestas de las madres, también están divididas ya que dos opinan que fueron muy pertinentes, dos que fueron pertinentes, dos que fueron algo pertinentes y una que nada pertinentes.

### **Modelos de atención empleados**

Las madres de familia expresaron que sus hijos recibieron atención con alguno de los modelos educativos o en algunos casos, con dos de los modelos educativos considerados por la SEP.

Tres madres expresaron que los docentes emplearon el Modelo de enriquecimiento en el aula y expresaron que utilizaron las siguientes estrategias:

Ubicarlo y poner más énfasis en su desarrollo académico.

Les permitía la difusión de los proyectos en el grupo en el que estaba mi hija; es decir no solo daba el acceso, sino que en la mayoría de las ocasiones las relacionaba con los contenidos, o bien eran puntos de partida en otras ocasiones eran cierre de los mismos proyectos de las clases.

Trabajo por proyectos, exposiciones y apoyo a compañeros como monitor.

Algunas acciones, actividades diferenciadas.

Actividades aplicadas por la maestra de educación especial para la atención del niño.

Alumno tutor, exposición de temas de interés.

Ubicarlo y poner más énfasis en su desarrollo académico.

Tres madres de familia expresaron que las y los docentes implementaron el Modelo de enriquecimiento en la escuela y describieron algunas acciones que implementó el colectivo docente para adecuar el funcionamiento de la escuela, y brindar atención a su hija o hijo.

La escuela era centro por así decirlo de reunión, trabajaban los sábados con el programa de PASE, pero también la escuela organizó con el equipo de USAER, un horario para trabajar con los chicos y participaban en diferentes convocatorias.

Proyecto de exposiciones con temáticas generales a los diferentes grados de la escuela, así como concursos de Ciencia y programas de mejora a la comunidad.

Participación en concursos de lectura, participación como agente en campañas de higiene, reforestación, en la formación de un partido político.

Encuestas y actividades.

Tres madres de familia expresaron que sus hijos fueron atendidos con el Modelo de enriquecimiento fuera de la escuela, e indicaron que las instituciones a las que asistieron fueron las siguientes:

Fue un proyecto muy interesante en el caso de mi hija fue principalmente el Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste (CIBNOR), en el Programa de Acercamiento a la Ciencia, pero también estaba involucrada la Universidad, en este programa de desarrollo de habilidades científicas y al tener, por ejemplo, oportunidad de experimentar en diferentes áreas.

Programa de Acercamiento a la Ciencia en los talleres ofertados por CIBNOR.

Atención en la USAER AS 192.

Acude a clases de karate, visitas a exposiciones de arte en la casa de la cultura.

Universidades de visita sabatina.

Ninguno, pero disfruta de la práctica del ajedrez.

Las madres de familia expresaron que sus hijas o hijos no fueron atendidos bajo el Modelo de aceleración. Es decir, en ningún caso fueron promovidos o acreditados anticipadamente ni ingresaron en edad temprana a un nivel educativo.

La mayoría de las madres de familia (5), consideran que los procesos señalados para la participación de los alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, y autoridades educativas en Educación Básica, en su entidad, son pertinentes.

Explicaron que lo consideran así porque:

Fue una experiencia enriquecedora que más allá de un modelo en específico sería pertinente que se continuara, pero con toda la escuela regular haciendo nuestras escuelas cada vez más exclusivas a las necesidades de nuestros hijos, pensando en su derecho a la educación.

Durante el periodo en el que se atendió a mi hija hubo buenos apoyos, tanto de sus maestros que impulsaron su participación y el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades, así como los apoyos que brindó la institución y las mismas autoridades de la Secretaría.

Porque se participa en pláticas de temas específicos para ayudar a los alumnos a su desempeño académico y personal. También en actividades deportivas y ambientales.

Porque nos permite estar enterados de lo que sucede dentro de la institución, en las mejoras educativas o participación de talleres para poder apoyar a nuestros hijos en el desempeño de las actividades señaladas para mejorar.

Los métodos utilizados fueron excelentes.

Las madres de familia que indicaron que no consideraron pertinentes los procesos expresaron que su opinión se debe a lo siguiente:

Cuando sospechamos que podría ser sobresaliente acudimos al CRIE y nadie nos supo explicar.

A su ingreso a primaria (particular) ya no recibe atención por parte de educación especial, por lo que la maestra ya no recibe orientación.

### *Satisfacciones experimentadas en el proceso de atención. Sugerencias*

En las expresiones de las madres de familia en relación con las satisfacciones que han experimentado en el proceso de atención de su hija o hijo con aptitudes sobresalientes, se aprecia que reconocen y valoran mucho los logros de sus hijos y en consecuencia su éxito como madres de familia.

Además de expresar las satisfacciones que han tenido, también registraron las dificultades que han experimentado, debido a la falta de comprensión por parte de los maestros, los problemas de conducta vinculados con la falta de interés en las actividades por resultarles poco interesantes y por situaciones normativas.

Es relevante que como puede observarse las sugerencias expresadas por las madres de familia apuntan tres aspectos fundamentales: 1) la relevancia de que haya continuidad, 2) la necesidad de que se incrementen los recursos económicos para el financiamiento del enriquecimiento escolar y extracurricular y 3) la formación de los maestros para favorecer su oportuna identificación y pertinente atención.

### *La Experiencia de las y los alumnos con AS en su trayecto escolar*

#### *Caracterización: satisfacciones y dificultades*

Se aplicaron cuestionarios a siete alumnos; dos de Baja California Sur, dos de Coahuila y tres de Guanajuato. cuatro hombres y tres mujeres. Los nombres con los que se identifican, no corresponden a los verdaderos, con el propó-

sito de proteger su identidad, ya que, en su caso, no se consideró necesario consignar su nombre.

En la Tabla 32, se detallan algunos datos relacionados con su edad, los estudios que han realizado, el nivel y grado en que recibieron atención como AS. Posteriormente se describen además de sus datos generales, las satisfacciones y dificultades que han enfrentado desde que fueron identificados como alumnos con AS.

**Martha**, es una joven que vive en Baja California Sur, tiene 18 años de edad. Su último grado de estudios fue la educación media superior, específicamente preparatoria, actualmente cursa estudios en la universidad. Recibió atención como alumna con aptitudes sobresalientes en educación primaria.

Respecto a las satisfacciones que tuvo en la escuela primaria, al recibir atención como alumna con aptitudes sobresalientes expresó:

Las clases, excursiones y concursos en los que tomé parte fueron algunas de las mejores experiencias en mi escuela primaria, recuerdo pensar que eran sumamente interesantes y divertidas, además de que encontré reconfortante el pasar tiempo con otros niños con los que podía relacionarme y con quienes tenía más cosas en común.

En relación con las dificultades que experimentó dijo:

No recuerdo haber tenido grandes dificultades, las clases y talleres solo representaban algo extra que disfruté hacer mientras estaba en primaria.

**Gladis**, es una joven que vive en Baja California Sur, tiene 17 años de edad. Su último grado de estudios fue el 5° semestre de preparatoria y actualmente cursa el 6° semestre en el mismo nivel educativo. Recibió atención como alumna con aptitudes sobresalientes en educación primaria.

Expresó lo siguiente en relación con las satisfacciones que ha tenido al ser una alumna con aptitudes sobresalientes:

Me ofrecen participar en proyectos muy interesantes con personas geniales en su campo, he tenido la oportunidad de descubrir nuevas cosas, de retarme continuamente a ser mejor.

Lo expresado por Gladis es muy importante, si se tiene presente que, en el caso de las niñas, se ha identificado conflicto entre talento y feminidad, ya que como expresan Pérez, Domínguez y Díaz (1998): “De una parte, está la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos en nuestra sociedad. La presión social para conformarse con un papel femenino esperado puede llevar a las chicas a la disminución de su propio autoconcepto” (p. 60).

Gladis, al referirse a las dificultades que representa ser una alumna con aptitudes sobresalientes indicó que:

Ser niña as implica proyectos, trabajo extra, lo que implica trabajos extras, que en cierto punto llega a ser muy agotador y estresante.

Carlos, es un niño que vive en Coahuila, tiene 11 años de edad y cursa el 6° grado de primaria. Fue identificado como alumno con aptitudes sobresalientes en educación preescolar y se le brindó atención. Actualmente continúa recibéndola.

Respecto a las satisfacciones que ha tenido expresó:

He conocido muchos amigos muy buenos y he aprendido mucho sobre robótica.

En relación con las dificultades que ha experimentado indicó:

Algunos trabajos se me complicaron mucho.

Emanuel, es un niño que vive en Coahuila, tiene 8 años de edad. Su último grado de estudios fue el 2° año de primaria y actualmente cursa el 3er grado en el mismo nivel educativo. Fue identificado y recibió atención como alumno con aptitudes sobresalientes desde educación preescolar.

Respecto a la satisfacción que le produce ser un alumno con aptitudes sobresalientes indicó que:

Acababa muy rápido los trabajos.

En relación con las dificultades destacó:

No me dejan participar mucho.

Lo expresado por Emanuel es muy importante, y da cuenta de una realidad que enfrentan docentes y estudiantes y que es necesario atender. En muchos casos favorece la falta de motivación, ya que como expresan Pérez, Domínguez y Díaz (1998) es bastante habitual que, en los primeros años de escuela, el niño muestre entusiasmo y curiosidad por ir a la escuela, pero con el tiempo, esa emoción tiende a disminuir gradualmente.

**Graciela**, es una niña que vive en Guanajuato, tiene 11 años de edad. Su último grado de estudios fue el 5° año de primaria y actualmente cursa el 6° grado en el mismo nivel educativo. Fue identificada y recibió atención como alumna con aptitudes sobresalientes en el 3er grado de educación preescolar.

Graciela expresó que tuvo muchas satisfacciones, al ser identificada como alumna con aptitudes sobresalientes. Específicamente afirmó:

Tuve la oportunidad de asistir a conferencias y congresos importantes, así como de participar en un programa en el que recibí orientación educativa acerca de las carreras que se ofrecían en la Universidad.

Respecto a las dificultades que experimentó señaló:

No recuerdo haber experimentado ninguna dificultad, salvo el hecho de que en ocasiones me sentía presionada por tener distintas actividades que realizar.

**Alberto**, es un joven que vive en Guanajuato, tiene 23 años de edad. Actualmente no se encuentra estudiando ya que concluyó la Universidad. Recibió atención como alumno con aptitudes sobresalientes en educación primaria.

En relación con las satisfacciones experimentadas al recibir atención como alumno con aptitudes sobresalientes indicó:

Mejora mi forma para expresarme delante de un público y mejorar mi lectura en voz de auditorio, comparto lo que he aprendido o leído a los compañeros.

Refirió como dificultades que:

Al ir al concurso tener compañeros con igual o mayor capacidad intelectual, reconociendo que a muchos nos gusta estudiar.

Jaime, es un joven que vive en Guanajuato, tiene 17 años de edad. Su último grado de estudios fue el 4° semestre de preparatoria y actualmente cursa el 5° semestre en el mismo nivel educativo. Fue identificado y recibió atención como alumno con aptitudes sobresalientes y alumno con talento científico, de 4° a 6° grado en educación primaria.

Expresó:

Una satisfacción fue que pude recibir una beca, pero solo fue por un año ya que por los requisitos que pedían era que fuera hijo de padre o madre divorciado y que tenía que tener una economía mala.

En consecuencia, señaló que una dificultad fue:

El retiro de mi beca por lo que se mencionó anteriormente.

El análisis de lo que expresaron los alumnos, permite destacar que las satisfacciones que manifestaron están vinculadas con la oportunidad de participar en actividades fuera de la escuela como congresos y excursiones; conocer y aprender con expertos en temas específicos, el hacer amigos con intereses comunes, participar en actividades diferentes a las que cotidianamente se realizan en la escuela, como es el caso de la robótica y la oratoria; el concluir de manera rápida las tareas que les solicitan y el retarse a ser mejores.

Las dificultades que manifestaron se refieren a que se reduzcan sus oportunidades de participación en las clases, la falta de apoyos económicos permanentes, la presión que sienten por la dificultad o cantidad de las tareas que deben resolver, así como el estrés derivado de su participación en los concursos ante los otros alumnos con aptitudes sobresalientes.

Los estudiantes que actualmente están cursando estudios de educación media superior, superior o ya concluyeron sus estudios universitarios expresaron que solo recibieron apoyo en educación primaria. La interrogante que surge es ¿Por qué no se continuó apoyándoles en secundaria?

En la Tabla 32, con el propósito de tener una perspectiva general de los alumnos que participaron en la investigación, se presentan de forma concentrada, algunos datos generales que se narraron con anterioridad.

Tabla 32

Datos generales de las y los alumnos que contestaron los cuestionarios

Entidad	Alumno	H/M	Edad	Último grado escolar cursado	Grado que cursa actualmente	Nivel y/o grado en que ha recibido atención Educativa	Identificado como alumno con
Baja California Sur	Martha	Mujer	18	Preparatoria	Universidad	Primaria	Aptit. sobres.
	Gladis	Mujer	17	Preparatoria	6° Preparatoria	Primaria	Aptit. sobres.
Coahuila	Carlos	Hombre	11	5° Primaria	6° Primaria	Preescolar Primaria	Aptit. sobres.
	Emanuel	Hombre	8	2° Primaria	3° Primaria	Preescolar	Aptit. sobres.
Guanajuato	Graciela	Mujer	11	5° Primaria	6° Primaria	3° Prim.	Aptit. sobres.
	Alberto	Hombre	23	Universidad		Primaria	Aptit. sobres.
	Jaime	Hombre	17	4° Preparatoria	5° Preparatoria	4° a 6° Primaria	Aptit. sobres. y Talento científico

Como puede observarse, las edades de las y los alumnos van de 8 a 23 años, y en correspondencia con ello los niveles educativos que se encuentran cursando o que concluyeron corresponden a educación primaria, preparatoria y universidad.

En dos casos los alumnos han recibido atención educativa como alumnos con aptitudes sobresalientes en educación preescolar y primaria; en otros dos casos desde primaria, en un caso a partir del 3er grado de primaria, en otro a partir del 4° grado de primaria fue identificado y apoyado como alumno con aptitudes. En estos dos últimos casos llama la atención su identificación de manera tardía, es decir, a la mitad de la educación primaria.

### *Qué significa ser niña o niño con AS*

Es muy interesante el comentario que Gloria escribió, respecto a lo que significa ser una niña con AS:

Pues quisiera decir que ser niña AS es una gran experiencia que te abre las puertas a muchas oportunidades. Sin embargo, fuera de la primaria no hay apoyo para

este tipo de personas, para impulsar su potencial. También en la primaria casi no hay apoyo dentro del salón de clases, la única área que busca nuevos proyectos o actividades que ayuden a impulsar este tipo de personas es USAER y aun así hay muchísimas áreas de oportunidad para mejorar en cuestión de las actividades.

Coincide con la percepción de todos los otros alumnos respecto a la satisfacción que les representa ser un alumno con AS. Asimismo reafirma lo que otros actores educativos han señalado, en relación con la falta de trabajo colaborativo entre educación regular y especial, así mismo de la falta de continuidad posterior al término de la educación primaria.

### *Pertinencia de los procesos de identificación, diagnóstico y atención*

En relación con el grado de dificultad que representó el proceso para que fueran identificados, diagnosticados y recibieran atención educativa como alumno con aptitudes sobresalientes, tres alumnos expresaron que fue muy sencillo y otros tres que fue sencillo; solo uno (Carlos), expresó que nada sencillo.

Respecto a los procesos normativos y administrativos que sus padres o tutores tuvieron que seguir para que recibieran atención educativa como alumnos con aptitudes sobresalientes, la valoración fue muy positiva, ya que la mayoría de los alumnos indicó que fueron adecuados, dos alumnos señalaron que fueron muy adecuados.

### *Modelos de atención y estrategias empleadas por las y los docentes*

Al preguntarles respecto a las estrategias o actividades diferenciadas que los docentes de grupo implementaron en el salón de clases para brindarles atención, la mayoría, es decir, cuatro alumnos expresaron que no se implementaron actividades diferenciadas. Tres de los alumnos (Carlos, Alberto y Jaime) indicaron que sí y específicamente refirieron las siguientes:

Cantidades más difíciles que las de los demás para potenciar mi inteligencia (Carlos).

Realicé bitácora de lectura, de lecturas que hago en casa o recomendadas por la maestra USAER, apoyé a los compañeros de clase como tutor para explicarles y apoyarlos, eso me gustó mucho, di temas de exposición no solo a mis compañeros de grupo sino en otros salones (Alberto).

Me enviaban con el maestro de USAER y me ponían a ayudarles a mis compañeros que no entendían bien algunas cosas a ayudarlos (Jaime).

Lo que expresaron Carlos, Alberto y Jaime da cuenta de lo relevante que son las escuelas y las aulas como contexto de interacción, y en particular, todo lo relacionado con un agrupamiento de estudiantes que respete sus ritmos, avances e intereses, así como la organización del tiempo de aprendizaje efectivo y la diversificación de las tareas (Gairín, 1999).

En relación con las actividades o acciones específicas que el colectivo docente llevó a cabo en la escuela para adecuar su funcionamiento, y brindarles atención, todos los alumnos, con excepción de uno (Emanuel) expresaron que sí han realizado diversas actividades, específicamente señalaron:

Mi escuela fue sede de las clases extracurriculares que se impartían los sábados, además de que las maestras de educación especial nos reunieron para participar en diferentes concursos o convocatorias (Martha).

Hacíamos proyectos de investigación, difusión y concientización en la escuela (Gladis).

Una era crear robots con mecanismos complejos y otras cosas, también teníamos que programar para que haga una serie de tareas (Carlos).

Participación en los actos cívicos, en concursos tanto de lectura como de ajedrez y fútbol, y en las campañas de higiene y reforestación donde participaron maestros, papás y alumnos. (Alberto).

Me realizaban encuestas, me hacían partícipe de actividades y congresos (Graciela).

Mandarme a talleres de comprensión lectora y a talleres de ciencia y matemáticas (Jaime).

Respecto a si recibieron atención en otras instituciones, cuatro alumnos, es decir, la mayoría de los alumnos expresaron que sí, en tanto que tres expresaron no haber recibido.

Los alumnos refirieron las siguientes instituciones:

Acudimos en algunas ocasiones a otras escuelas, participamos en algunos concursos y se realizaron viajes de campo. Las clases de los sábados eran dadas por representantes del CIBNOR (Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste S.C.) (Martha).

El CIBNOR invitó a todos los niños AS a participar en proyectos de investigación con algunos científicos en sus laboratorios todos los fines de semana (Gladis).

CIJ (Centros de Integración Juvenil) Salamanca (Alberto).

Instituciones que nos recibían en visitas sabatinas a universidades (Graciela).

En la mayoría de los casos no se realizó enriquecimiento curricular en el aula, se ejecutaron acciones de enriquecimiento escolar y extraescolar. Asimismo, se establecieron en algunos casos, vínculos interinstitucionales con centros de investigación, centros de integración y universidades.

Como expresan Carpintero, Cabezas y Pérez (2009) este tipo de alumnao requiere “retos y propuestas que les permitan poner en juego sus habilidades, y ponerse a prueba ellos mismos” (p. 7). De lo contrario, cuando se les plantean situaciones que no requieren esfuerzo, les genera baja motivación e incluso dejan de participar en las actividades del salón de clases.

### **Experiencia en la promoción anticipada o ingreso temprano a un nivel educativo**

Al preguntar a los alumnos respecto a si fueron promovidos anticipadamente o si ingresaron tempranamente a un nivel educativo, todos los alumnos expresaron que no fueron promovidos anticipadamente, ni ingresaron tempranamente a un nivel educativo.

Esta situación confirma lo que los otros agentes educativos mencionaron, respecto a que son mínimos los casos en que se recurre a este modelo educativo.

## Tercer capítulo

### *Articulación de las políticas implementadas, con la formación inicial de las y los Licenciados en Educación Especial*

#### *El planteamiento curricular*

El Plan de estudios 2004 correspondiente a la Licenciatura en Educación Especial, se diseñó e implementó en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas (PTFAEN), que la SEP desarrolló desde 1996. En él dos de las líneas de acción que se consideraron fueron: a) la reformulación de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros para la Educación Básica; y b) la actualización de los profesores de las Escuelas Normales.

Además, en el ProNaE 2001-2006, se establecieron líneas de política educativa enfocadas a reorientar y fortalecer la formación inicial y continua de maestros de Educación Básica, así como a la vinculación de las instituciones normalistas con las escuelas de Educación Básica.

En ese contexto, el PTFAEN, estableció seis líneas de acción, siendo la primera la consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio, que incluyó la modificación de los planes de estudio de la Licenciaturas en Educación Física, que se había iniciado en 2002, así como de las licenciaturas de Educación Especial, Educación Artística, Educación Inicial y en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

En el Plan de Estudios 2004 de la LEE, las asignaturas se organizaron en tres Campos formativos: a) Formación general de maestros para Educación Básica, b) Formación común de maestros para educación especial y, c) Formación específica por área de atención. En cada Campo formativo, las asignaturas se organizaron en cinco líneas con el propósito de establecer una secuencia adecuada. 1) El Conocimiento del sistema educativo mexicano, de la política educativa y de la escuela básica, 2) El análisis de las finalidades de la educa-

ción especial y de su evolución como parte de la Educación Básica, 3) El conocimiento del desarrollo de las niñas, los niños y de los adolescentes, 4) El conocimiento de las formas de atención educativa de los alumnos con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales y de los que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores y 5) El contenido, el diseño, la aplicación y el análisis de las estrategias de intervención educativa en educación especial.

En el plan de estudios se señaló que la formación común de maestros para EE, contribuiría a que los estudiantes fueran capaces de construir propuestas y proyectos escolares a fin de promover una escuela inclusiva.

*La asignatura:*

*Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes*

La asignatura: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, se ubicó en el Plan de estudios en el campo de Formación común para Maestros de Educación Especial y en la línea: El conocimiento de las formas de atención educativa de los alumnos con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales y de los que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores.

El hecho de tener esa ubicación en el Mapa curricular, garantizó que la asignatura la estudiaran todos los estudiantes que cursaron la licenciatura en cualquier institución que impartiera la LEE. Según se expresa en el Plan de estudios:

Esta asignatura se cursa en el sexto semestre y tiene como propósito general que los estudiantes logren una primera aproximación al conocimiento de las necesidades educativas especiales que pueden presentar las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes; que comprendan que la capacidad que tiene una niña, un niño o adolescente de destacar significativamente del grupo social o educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo, es una característica que los futuros docentes deben ser capaces de detectar en los alumnos, con el fin de identificar las necesidades educativas especiales que presentan, y atender sus intereses mediante la puesta en práctica de diversas estrategias de intervención para enriquecer su contexto y potenciar sus aptitudes personales. (SEP, 2004, p. 126)

Como puede observarse el propósito de la asignatura expresado en el Plan de estudios está en correspondencia con lo expresado en la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (2006); y en las reglas de Operación del PFEIEE, La única diferencia radica en que se modificó el campo del quehacer humano que inicialmente se designaba como, artístico y/o deportivo por, artístico y/o de acción motriz. No fue fortuita esta coincidencia ya que varios de los especialistas que participaron en la construcción de la Propuesta de intervención, participaron también en el diseño del programa de la asignatura.

En el programa de la asignatura se destaca que una característica es el continuo entre teoría y práctica a fin de que el estudiante sea capaz de elaborar propuestas de enriquecimiento escolar para brindar atención al alumnado con AS. Algo muy importante es que se expresa que:

Dadas las características del contenido de esta asignatura, será necesario que el desarrollo de la misma vaya acompañado de actividades de consulta en diferentes medios y fuentes de información, análisis de propuestas diversas, y la visita a centros educativos en donde se brinde la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2009, p. 2)

Esta condición en el estudio de la asignatura, que se señala como sustantiva, es decir, la visita a centros educativos que atiendan alumnado con AS, como se verá más adelante no ha sido factible atenderla.

La asignatura tiene una carga horaria de cuatro horas a la semana y sus contenidos están organizados en los tres bloques siguientes:

Bloque I. Modelos teóricos explicativos de las aptitudes sobresalientes.

Bloque II. Detección de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes.

Bloque III. Atención educativa a las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes.

Se expresa que el propósito del primer bloque es que el estudiante tenga claridad respecto a la diversidad conceptual que existe, en relación con el campo de las aptitudes sobresalientes. Se pretende que el estudiante analice algunos conceptos con los que se ha denominado a la aptitud sobresaliente como: talento, superdotado, sobredotado, genio. Asimismo, la terminología referida a la aptitud, la capacidad y el talento.

Dos conceptos que se abordan son el de inteligencia y el de creatividad, y la relación entre ambos. Se identifica el pensamiento creativo como una condición vinculada con la capacidad intelectual que presentan los alumnos con aptitudes sobresalientes. Se pone énfasis en estudiar el concepto de inteligencia desde su enfoque psicométrico hasta las posturas actuales.

Se señala la relevancia de concluir el estudio del bloque, con la revisión de los distintos modelos explicativos de la aptitud sobresaliente y de sus autores. Específicamente se indica que se estudien los modelos explicativos correspondientes a cuatro corrientes teóricas: modelos basados en capacidades, rendimiento, cognitivos y socioculturales.

En el segundo bloque, el énfasis está en que el estudiante sea capaz de identificar y realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos con AS, por lo que se describen las características del alumnado con esta condición y los aspectos vinculados con su atención. Para concluir el bloque se estipula que la evaluación psicopedagógica se retome de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes del Programa nacional para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.

Como se verá más adelante los testimonios de los ex alumnos entrevistados refieren un desconocimiento de la propuesta a la que se hace referencia.

En el último bloque se expresa que se deben revisar diferentes propuestas a fin de tener elementos teóricos y prácticos para llevar a cabo la intervención psicoeducativa. Asimismo, se expresa que se reflexione en relación con la relevancia del involucramiento de los padres en la atención educativa de este alumnado.

Cabe señalar que en 2018 se publicó un nuevo Plan de estudios, correspondiente a la Licenciatura en Inclusión educativa, en el que se dio continuidad y se incorporó la asignatura: Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes. La presencia de estas asignaturas en la formación inicial, da cuenta de una articulación curricular entre las políticas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes y la formación inicial de los profesionales de la educación especial.

Sánchez, Gallego y Benito (1993) en el estudio que realizaron en relación con el estado de la cuestión, de la formación de los profesionales para la atención de los superdotados, identificaron que “La formación inicial de educadores especializados suele realizarse dentro de un marco más amplio,

el de la formación de educadores de «niños con necesidades especiales» (...) se materializan en asignaturas de carácter obligatorio u optativo (Sánchez, Gallego y Benito, 1993, p. 281) En México, el Plan de estudios se enmarca en este contexto, al haber incluido un curso específico, de carácter obligatorio, en la formación inicial de los licenciados en educación especial, para focalizar el estudio del alumnado con aptitudes sobresalientes.

*La voz de las egresadas y egresado  
de la Escuela Normal de Especialización,  
de la Licenciatura en Educación Especial,  
Plan de estudios 2004*

*Pinceladas del ser y hacer de las egresadas y el egresado*

Se entrevistó a cinco egresados de la Escuela Normal de Especialización, de la Licenciatura en Educación Especial, Plan de estudios 2004. Cuatro mujeres y un hombre. A continuación, se presentan algunas características específicas de cada uno de ellos.

Nayelli

Cursó la Licenciatura en Educación Especial, en la generación 2008-2012, en el Área de Atención Motriz. Posteriormente estudió la Especialidad Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje también en la Escuela Normal de Especialización. Ha estado atenta a su formación continua, por lo que ha tomado diferentes cursos en los Centros de Maestros.

Desde que egresó de la ENE, presentó el examen de ingreso al servicio y como resultado de él, se incorporó a laborar a la SEP, en el CAM 45 APAC. En esa institución acuden mayormente, personas con parálisis cerebral, con alguna otra discapacidad o discapacidad múltiple. Expresó:

Aquí he aprendido mucho, la atención tanto educativa, terapéutica y médica. En una sola institución he adquirido muchas cosas que no pensé que tenía que aprender después de haber salido de la normal.

**Claudia**

Cursó la Licenciatura en Educación Especial, en la generación 2010-2014, en el Área de Atención Motriz. Ha estado atenta a su formación continua, por lo que ha tomado diferentes cursos en los Centros de Maestros.

Desde que egresó de la ENE, presentó el examen de ingreso al servicio para ingresar a la SEP y como resultado de él, se incorporó a laborar en el CAM 55 Rosa Agazzi. Ubicado en Valle de Chalco Solidaridad, Edo de México.

**Juan**

Cursó la Licenciatura en Educación Especial, en la generación 2013-2017, en el Área de atención intelectual. Posteriormente estudió una Maestría en Gestión Educativa.

Desde que egresó de la ENE, presentó el examen de ingreso al servicio para ingresar a la SEP y como resultado de él, se incorporó a laborar en una UDEEI, inicialmente en preescolar y actualmente en una Escuela Primaria.

**Mariela**

Cursó la Licenciatura en Educación Especial, en la generación 2015-2019, en el Área de atención auditiva y de lenguaje.

Al concluir sus estudios en la ENE, presentó el examen de ingreso al servicio y como resultado de él, se incorporó a laborar en la SEP, específicamente en la UDEEI 266, en una escuela de educación preescolar.

**Mayra**

Cursó la Licenciatura en Educación Especial, en la generación 2016-2020, en el Área de atención intelectual.

Labora desde hace cinco años en un Centro de atención múltiple como niñera especializada, es decir, como asistente de las docentes frente a grupo. Expresó:

Es muy grato el trabajo que realizo con los alumnos, porque vivo el día a día con ellos, observo toda esa parte de las emociones, somos un apoyo fundamental para las maestras.

Al egresar de la ENE, presentó el examen de ingreso al servicio y está esperando que se lleve a cabo el proceso de corrimiento de las plazas, para que le asignen una y ejercer como docente en una udeei o en un CAM.

En Tabla 33, se pueden apreciar de forma general las características de los egresados entrevistados.

Tabla 33  
Datos generales de las y los egresados de la ENE entrevistados

Nombre	Generación	Área de atención	Institución en que labora
Nayelli	2008-2012	Motriz	CAM, Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC), CDMX.
Claudia	2010-2014	Motriz	CAM, Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México.
Juan	2013-2017	Intelectual	UDEEI, en Escuela Primaria, CDMX.
Mariela	2015-2019	Auditiva y de Lenguaje	UDEEI, en Escuela Preescolar. CDMX.
Mayra	2016-2020	Intelectual	CAM, en Educación Inicial, CDMX.

*Pertinencia y relevancia de la asignatura:  
Atención educativa de alumnos con AS en la formación inicial*

En relación con la pertinencia y relevancia del espacio curricular: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, en la formación inicial del licenciado en EE, los egresados en general expresaron que fue relevante y pertinente el cursar esa materia. Solo un egresado mencionó que ha sido pertinente, pero no significativo.

Algunos argumentos que expresaron fueron los siguientes:

Considero que es muy relevante, porque como docentes especialistas debemos estar preparados para atender a todo tipo de población que puede presentarse dentro de una escuela. Nosotros tenemos que saber, como docentes especialistas, debemos saber cómo tratarlos y encaminar a los padres para que sepan a dónde pueden asistir, si es que requieren un apoyo más específico (Mayra).

En realidad, en el momento que tomé la materia fue relevante porque comentábamos que sería difícil trabajar con un niño con AS si nosotras no dominábamos algunos contenidos, cómo lo íbamos a atender y cómo íbamos a dar esa respuesta, estando integrado en un grupo regular, que no se quedara, pero que siguiera avanzando (Nayelli).

Aunque fue de manera breve digámoslo así lo que se tocó este tema en mi área de especialidad, fue importante revisar lecturas, autores que nos permitieran comprender el proceso de atención tanto a las familias y al alumnado, para darles una respuesta en caso de enfrentarnos con una situación de este estilo. Entonces, el hecho de revisarlas nos lleva a una reflexión como docentes en formación, para que podamos ir adquiriendo las herramientas, los elementos que nos permitan actuar ante diferentes circunstancias o situaciones que se nos presentan cuando ya estamos en lo laboral (Claudia).

Es pertinente conocer, todo docente de cualquier área debe conocer las características del alumnado con AS, si es necesario identificarlos. Con base en lo que me enseñaron en la ENE aprendí a diferenciar si algún alumno con talento específico era un alumno con AS. De esa manera si me sirvió para saber distinguir, para diferenciar, pero yo creo que hay muy pocos alumnos con AS, entonces no fue tan significativa esa materia para mí (Juan José).

## Experiencia en la atención de alumnado con AS

Los egresados expresaron que hasta ahora no han tenido la experiencia de trabajar con algún alumno con AS, pero que el estudiar esta asignatura les permitirá identificar y brindar atención si en determinado momento, se presenta algún caso. Específicamente comentaron:

No he retomado lo que revisé, porque en mi trabajo docente no me ha tocado ningún caso (Nayelli).

No he tenido la fortuna de interactuar con un niño con AS (Mariela).

En mi caso no me ha sido necesario ocupar lo visto en la asignatura, ya que no he encontrado ningún alumno con AS (Juan José).

Pienso que, aunque esté en un CAM y no tenga ese acercamiento, es relevante tener la asignatura, porque uno cuando ya está en el campo, no sabe a qué se va a enfrentar. Pienso que es importante tener esas materias porque uno debe tener los elementos básicos. Es una materia que se debe de mantener porque es una población existente y el hecho de que hasta la fecha no me haya enfrentado tal cual a una situación así, no quiere decir que en un futuro no pueda enfrentarme a algo cercano o relacionado con y pueda requerir elementos (Claudia).

## *Conocimiento de la normatividad, los modelos de atención y los materiales educativos editados por la SEP*

### **Claridad en el abordaje teórico**

En relación con la claridad en el abordaje teórico, que se hizo durante el curso. Específicamente las diferentes aproximaciones conceptuales que revisaron, así como los elementos e instrumentos que analizaron para, la detección, el diagnóstico, la intervención educativa y la implementación de los modelos de atención que la SEP señala, es decir, el Modelo de Enriquecimiento y el Modelo de Aceleración, que incluye el proceso de Acreditación y Promoción anticipada.

Los egresados en general expresaron que revisaron *lo básico*, que se centraron en el estudio de las características que pueden presentar estos alumnos dentro del espacio educativo, pero que no conocieron instrumentos, lineamientos para la detección y el diagnóstico, ni estudios de casos.

### **Conocimiento de los modelos de atención**

En relación con los modelos de atención algunos señalaron que se mencionó que se les puede acreditar anticipadamente, pero no se revisaron los lineamientos, ni documentos normativos.

Expresaron que hubo una serie de situaciones, incluso organizativas que hicieron que no tuvieran todas las horas destinadas al curso.

Algunos de los comentarios que externaron fueron los siguientes:

No recuerdo como tal que nos enseñaran cómo hacer un diagnóstico. Había ciertas lecturas donde se explicaba qué nos basáramos más en la observación. Que no necesariamente el chico con AS o talento, va a ser el chico que va a estar quieto, o va a estar sentadito en su lugar y va a ser el más aplicado. Nos comentaba la docente que en muchas ocasiones son alumnos que manifiestan dificultades de conducta porque se aburren y las actividades las realizan rápido y se distraen.

Ya no llegamos a la parte de la intervención como tal, ya no nos dio tiempo (Mayra).

Recuerdo que revisé muchos documentos que me sirvieron para la identificación de algunas de las características de los alumnos con AS, aprendí mucho. Algunos de ellos aún los reviso, los tengo a la mano.

Recuerdo a Gardner, que nos hablaba de las ocho inteligencias múltiples, aunque creo que ahorita ya se actualizó y se habla de 9. Se señalaba que los niños superdotados cuentan con varias de ellas. También cuento con el Test de Inteligencia de Raven que mide el CI, el área socioemocional. A ellos dos los recuerdo.

Solamente vimos la parte de la detección, no recuerdo haber revisado los modelos de atención, ni lo relacionado con la acreditación anticipada (Mariela).

Hablábamos del aprendizaje, de las distintas formas en que aprendían, de la creatividad que usaban para aprender. No recuerdo que habláramos de los modelos de atención (Nayelli).

Dentro de mis recuerdos está que se vieron los conceptos básicos, para diferenciarlos, pero no nos adentramos más allá respecto a cómo intervenir, cómo diagnosticarlo, ni baterías para aplicarlas.

Abordamos que, si hay un alumno con un nivel intelectual muy alto, sí se puede pasar de año o pasarlo al nivel intelectual en que está. Se abordó, pero muy superficial, realmente no leímos un documento a profundidad (José Juan).

Recuerdo que nos hablaban mucho que, en el proceso de aceleración, había que ser cuidadosos en cómo quizás avanzara unos años más hacia adelante, un nivel educativo más hacia adelante, dependiendo del diagnóstico y todo esto que ya se haya identificado, porque también como todos somos seres integrales entonces deberíamos cuidar ese desarrollo psicológico de los alumnos al saber que están en cierta edad, pero intelectualmente se encontraban en otro nivel. Entonces hacían énfasis en darles ese seguimiento para que no tuvieran un desequilibrio emocional, psicológico y así pudiera enfrentar la situación nueva a la que se iban a enfrentar. Varias lecturas que hicimos hacían énfasis en que debíamos ser muy cuidadosos (Claudia).

## **Conocimiento de la normatividad y de los materiales educativos editados por la SEP**

Al preguntar a los ex alumnos respecto a los materiales educativos que la SEP ha editado para la atención del alumnado con AS y talentos específicos; así como la normatividad que regula los procesos de valoración, acreditación y certificación, en que se sustentan las políticas educativas implementadas en

México. Las respuestas de los entrevistados en general evidencian desconocimiento tanto en relación con los materiales, como de la normatividad.

Sustantivamente declaran haber revisado las lecturas incluidas en la antología que se elaboró como apoyo para el desarrollo de la asignatura. Respecto a la antología, expresan la necesidad de hacer una revisión y actualización de su contenido.

Algunos de los comentarios que externaron fueron los siguientes:

No recuerdo así materiales específicamente de la SEP. Vimos lecturas de chicos a los que ya les habían dado la atención. Lo que si algunas lecturas ya son demasiado atrasadas. Sugeriría actualizar las antologías (Mayra).

En específico las lecturas no las recuerdo, solo recuerdo que teníamos una antología, analizábamos las lecturas.

Nos dijeron que nosotros no íbamos a diagnosticar, que ellos tendrían que llegar con un diagnóstico, con una evaluación para nosotros trabajar con base en eso (Claudia).

Recuerdo que nos mostraron algunas escalas, cuestionarios, técnicas de evaluación para hacer el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica, pero no los aplicamos. Buscábamos en la biblioteca documentos de tesis o trabajos recepcionales y analizábamos los casos que documentaban.

Los materiales los conocí ya estando trabajando, como el apoyo que dan a las familias (Nayelli).

### *Vinculación de la asignatura con las jornadas de práctica. Sugerencias*

En relación con la vinculación de la asignatura con las jornadas de práctica, todos los ex alumnos expresaron que en las instituciones en las que llevaron a cabo sus prácticas pedagógicas, no se les informó que estuviera identificado algún alumno con AS. En un caso una docente informó que había un grupo en la escuela, pero que no tuvieron contacto con ellos.

A continuación, se presentan algunos de los comentarios que externaron:

No me indicaron nunca que tuvieran alumnado con AS. Fue el tiempo donde fuimos a las anexas a la Benemérita. Me tocó observar que había un grupo en el matutino, donde se atendía a esta población, pero estaban apartados de sus grupos. O sea, nada más era un grupo multigrado que se atendía por especialistas específicamente en estas características de los alumnos. Había un caso en el que la mamá refería que su hijo tenía AS, pero no se trabajó con él, porque no se tuvo un diagnóstico (Mayra).

En las escuelas que asistimos durante las prácticas en los 4 años no había alumnos con AS, aunque fui a todos los niveles (Nayelli).

No comentaron en ninguna escuela sobre algún caso específico que tuvieran (Claudia).

En ninguna jornada de prácticas observé a algún alumno con AS, ni se abordó el tema en las instituciones. Siempre se hizo énfasis en el lenguaje y en la conducta. (Mariela).

En las prácticas no, no sé si porque hay muy pocos alumnos con AS, o no sabían identificar quiénes eran. Pero bueno. No había (José Juan).

Al preguntar a los egresados respecto a la experiencia que tienen actualmente en la atención de alumnado con AS, talentos específicos y o doble excepcionalidad y específicamente la vinculación que han tenido con las familias, con otros especialistas y con los procesos normativos para la valoración, acreditación y certificación, nuevamente reiteraron su mínima o casi nula vinculación. En un caso se expresó que se tiene conocimiento de un proceso que se está llevando en la UDEEI, pero incluso en su narrativa, se aprecia un error en el procedimiento, derivado del desconocimiento de la normatividad, ya que no es factible que un alumno de 1° de preescolar sea promovido a 3° de preescolar o a educación primaria.

Otra egresada narró una experiencia de un niño con ceguera adquirida que tenía mucha habilidad para la música, que aprendió de forma autodidacta, pero que hubo bastantes limitaciones para llevar a cabo su proceso de atención y posteriormente abandonó la escuela.

El caso que describió posiblemente era un caso que cabría dentro de la población con doble excepcionalidad y con un talento musical, pero nunca lo

registraron en la plantilla, lo que ocasionó que fuera invisibilizado y se favoreciera el abandono escolar.

La experiencia que compartió la egresada da cuenta de que en ocasiones no se implementan las políticas educativas cómo se plasman en el papel, porque uno de los modelos de intervención con este tipo de alumnado, es el enriquecimiento en el aula y también enriquecimiento extraescolar. Es un caso claro en que el sistema educativo no reconoció a ese alumno y no lo apoyó en el desarrollo de ese talento.

Los entrevistados refirieron que el tema, incluso está ausente en las juntas de Consejo Técnico o que se aborda de manera tangencial.

Algunos comentarios manifestados fueron los siguientes:

En las juntas de Consejo Técnico, no se alude a ellos porque las discapacidades de los niños que asisten al CAM les impiden que asistan a un Cendi regular. Se llegó a hablar de los talentos específicos, en especial referidos a los chicos con autismo, en los que se veía una predominancia hacia alguna actividad como la pintura o el ajedrez o la lengua de señas. Que muy rápido ellos accedían al conocimiento. El término doble excepcionalidad no viene a mi mente (Mayra).

Actualmente una de mis compañeras tiene un niño CAS, entonces ella también tenía dudas y la información que compartieron en grupo es que debía contar con varios elementos, entre ellos está la entrevista inicial, la entrevista con padres, los comentarios de los compañeros y el contexto socio familiar. Entonces cuando se recupera toda esta información creo que el niño está en 1° de preescolar e iba a pasar automáticamente a 3° de preescolar ya lo iban a pasar a la primaria, pero la directora mencionó que se tenía que recopilar primero toda esta información y posteriormente, ya que uno haya observado ciertos indicadores, entonces esta información se le va a dar a conocer a la Dirección de Educación Especial para que ellos nos apoyen, nos orienten. No sé en qué va el caso porque con la pandemia no se puede tener contacto personal (Mariela).

Yo conozco a alguien pero que es un hijo con AS de una compañera y le cuesta mucho trabajo.

Es como todas las condiciones y discapacidades que atendemos, a lo mejor te toca una vez y dices qué raro es este síndrome que tiene este niño y en la vida pensaste que existía o que tuviera esas características tan propias de él físicas, de

comportamiento y creo que lo mismo pasa con un alumno con AS, sí los hay, hay que buscarlos muy bien. Creo que son las personas que pueden aportar muchísimo al desarrollo de muchas cosas en nuestro país y hay gente muy inteligente que ha desarrollado sus capacidades mucho más que nosotros y ha podido hacer cosas extraordinarias y utiliza toda la capacidad que tiene el cerebro humano para aprender todo lo que aprende. El término doble excepcionalidad no lo había escuchado (Nayelli).

Se aborda en el Consejo Técnico la parte de población de UDEEI, pero muy superficial porque como es con base en el contexto escolar y dentro de la UDEEI no se ha tenido ningún caso, aunque me pregunto si no se ha tenido o no saben diagnosticarlo. Creo que por eso no lo abordan, pero es muy superficial, tal vez un documento de qué hacer en caso de tenerlo, pero como no ha pasado, no se ha tenido la oportunidad. En este momento yo no sabría realmente al cien por ciento cómo identificarlo (José Juan).

No lo pusimos en la plantilla por la situación de edad, ya que tenía 17 años, le asignaron CAM laboral y tampoco lo registraron, porque no tenían apoyo específico para música, no estuvo el ciclo escolar completo solo fue un poco más de la mitad. De hecho, se le pidió que participara en algunos eventos con la guitarra. Su mamá decía que tampoco tenía dinero para llevarlo a clases de música en donde le pudieran dar la atención (Claudia).

Nosotros nos enfocamos a la discapacidad y cuando llega alguien con ciertos talentos, habilidades que destacan dentro de la población que nosotros atendemos, entonces lo tomamos quizá como que tiene esas habilidades extra, sin embargo, no pensamos en eso de la doble excepcionalidad, un alumno con talento más allá de estar en el CAM, a veces nos hace falta también mirar hacia el otro lado para poder identificarlos realmente (Claudia).

## Sugerencias para la mejora de la formación inicial

Al solicitarles que indicaran qué aspectos consideran que es necesario tomar en cuenta en la formación inicial de los licenciados en educación especial, los egresados entrevistados reconocieron que ningún plan de estudios los va a preparar para todo lo que van a enfrentar en su trabajo docente, pero refirieron

aspectos como, que haya un mayor vínculo, entre los espacios curriculares que se trabajan en la ENE y los lineamientos y materiales educativos que la política educativa del país genera para los docentes, así como la actualización de las antologías que revisan en los cursos.

Como expresa Martínez (2006) tanto en la formación de grado, de posgrado o especialización del profesorado, no es suficiente con añadir materias en las que se estudien las diferencias individuales, las necesidades que se derivan de ellas y programas para su atención; se requiere favorecer su formación y no solo brindarles información, considerando que “formarlos implica dotarlos de habilidades, destrezas y actitudes que les permitan afrontar el reto de la diversidad en el aula” (Martínez, 2006, p. 387).

Citaron la necesidad de que se incluyan cursos específicos como *Intervención temprana*, *Multi discapacidad*, talleres de elaboración de materiales didácticos, mayor énfasis al estudio de los aspectos socioemocionales y familiares. Así mismo lo relacionado con la capacidad para la investigación, para la discriminación de información, para la curiosidad que consideran que tendrían que ser cimientos en su formación inicial.

A continuación, se presentan algunos comentarios que externaron:

Sugiero en el caso del Área Intelectual que se incluya en la asignatura optativa *Intervención temprana*, porque Auditiva y de Lenguaje tiene Lengua de Señas, Discapacidad visual tiene “Orientación y movilidad”, Braille; Motriz también tiene Estimulación temprana y nosotros en Intelectual no tuvimos ninguna asignatura optativa acorde a nuestra área (Mayra).

Análisis de documentos normativos, publicados por SEP Es importante identificar a toda la población, a veces solamente nos enfocamos a unas áreas, en mi caso, no cuento con información amplia referente a otras áreas que no son de lenguaje y no hacemos una detección temprana (Mariela).

Sería importante la Multidiscapacidad. Todo lo que tiene que ver con los diagnósticos básicamente médicos, reforzar las materias específicas de cada área, que sí nos las dan, pero nos concentramos en las de nuestra área sin poner la atención requerida a las otras.

Tener como colectivos grupales entre áreas porque es diferente la mirada con la que va un estudiante de visual que uno de motriz (Nayelli).

Aspecto emocional y familiar. En la Normal se basó mucho en la discapacidad, por eso es la Normal de Especialización, pero creo que el aspecto familiar es lo más importante. Por ejemplo, en mi UDEEI, se ven más problemas de conducta, que situaciones de discapacidad, o se ven más situaciones familiares (Juan).

Que cada una de las áreas en específico tenga sus talleres en los que se analicen y se elaboren diferentes materiales que puedan ser funcionales tanto para la discapacidad como para AS, que sean materiales que se puedan diferenciar de lo que un docente dentro de un aula regular pueda implementar. Por ejemplo, si estamos en el área motriz un taller de tableros de comunicación. Que se nos den los elementos para que al momento de requerirlos poder implementarlos.

Podrían sembrarnos un poquito más la semilla de la curiosidad por la investigación para indagar e innovar sobre nuestra práctica y decir que esas prácticas son de docentes especialistas y que los demás docentes también puedan reconocerla como tal esa intervención que hacemos de manera específica (Claudia).

## Otras reflexiones de los egresados de la ENE

Para concluir se invitó a los entrevistados a que si lo deseaban agregaran algún comentario y compartieron las siguientes reflexiones:

Me he puesto a pensar cómo es que los especialistas hemos abordado nuestro trabajo, ya sea en un CAM, USAER, UDEEI, cómo nos hemos desempeñado; y el camino que nos hace falta recorrer. El hecho de abordar este tipo de temas también amplía el panorama desde cómo nos vemos, cómo se está llevando todo esto en nuestro país y desarrolla ese sentido de curiosidad para otros temas que a veces no ponemos sobre la mesa. Se quedan preguntas como reflexión (Claudia).

Es muy interesante, muy satisfactorio estar en esta constante preparación y mucho análisis y mucha reflexión. La vida del docente se empieza a basar en eso, en el análisis y la reflexión de lo que hace día a día y de conocer muy a fondo todas las características de todos los alumnos y de estar como abierto a atender a cualquier todo tipo de alumno y darle una respuesta oportuna, a lo que nos toque y hacerlo de la mejor manera (Nayelli).

El docente no deja de prepararse, creo que está actualizándose todos los días, está buscando herramientas para sus alumnos, creo que es un trabajo en equipo: la familia, los directivos, los docentes. Un trabajo colaborativo para llegar a donde queremos que este país sea mejor (Juan).

Tomé una excelente decisión al ser una docente en formación cuatro años dentro de la ENE y ahora una docente. Mejor que la ENE no pude elegir (Mayra).

Como puede observarse los egresados de la ENE, resaltan la importancia de reflexionar sobre su práctica educativa, de continuar preparándose y en particular la necesidad de conocer las características de todo el alumnado y estar atentos a brindar atención a quien los requiera, sin importar la condición que presente.

Su participación en la entrevista, favoreció que como expresó una de ellas, *pusieran sobre la mesa* una temática que vieron de forma general en sus estudios de licenciatura y que no suelen abordar en su trabajo docente. Asimismo, se generaron preguntas para reflexionar respecto a cómo se desarrollan las políticas educativas en el país.

Es relevante escuchar la satisfacción y orgullo que manifiestan las y el entrevistado por haber egresado de la Escuela Normal de Especialización.

### Principales hallazgos

Las políticas educativas implementadas por el Sistema Educativo Nacional (SEN), en México a partir de 2006, para brindar atención educativa al alumnado con aptitudes sobresalientes dan respuesta a lo mandatado en el artículo 3° de la Constitución y en el artículo 64 de la Ley General de Educación.

La atención educativa al alumnado con aptitudes sobresalientes, se imparte en el marco del derecho a la educación garantizada por el Estado Mexicano, que está establecida en la política educativa y normada como un derecho de la niñez.

La atención a la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos o doble excepcionalidad, en el periodo motivo de estudio de esta investigación (2009 a 2019), se llevó a cabo en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), 2002-2013, y del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), 2014-2019.

La implementación de las políticas educativas no se circunscribe a la publicación de un acuerdo en el Diario Oficial. Demanda la construcción y puesta en marcha de una serie de acciones para favorecer su ejecución. Fueron fundamentales los documentos, los programas de televisión, los concursos de experiencias exitosas que la SEP implementó para establecer comunicación con las autoridades educativas, las y los docentes, las madres, los padres y la comunidad en general.

La propuesta pedagógica y normativa, que sustenta los modelos de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, fue producto de una construcción colectiva en la que participaron representantes de organizaciones de la sociedad civil, directivos, docentes y especialistas nacionales e internacionales. En ellos se logró la armonización de los sustentos pedagógicos con la normativa, asimismo se reconoció la diversidad del país, al declarar que no se opera de manera homogénea, que hay particularidades en función de cada una de las entidades y los contextos.

La decisión de adoptar el modelo sociocultural para focalizar la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, atendió a la importancia de reflexionar respecto a quién es la niña y el niño sobresaliente en este país, que se caracteriza por su diversidad, por su riqueza de culturas, por su desigualdad y pobreza no sólo económica, sino en todos los sentidos y a partir de ello, conceptualizar al alumnado como: *El niño que destaca significativamente del grupo social y educativo*. En este sentido, a la luz del modelo sociocultural y de esta concepción, se definió la orientación de los procesos de diagnóstico, identificación y atención del alumnado y se decidió dar el mismo peso a todos los tipos de aptitudes y no priorizar uno sobre otro.

En México a diferencia de otros países, no solo se atiende la aptitud intelectual, se considera la creativa, la artística, la socioafectiva y la psicomotriz, lo que abre un panorama muy amplio e implica un gran reto.

Una situación que aún prevalece en las y los docentes es la falta de claridad respecto a quién es el alumnado con aptitudes sobresalientes, muchos aún continúan expresando que es aquel que destaca intelectualmente. Continúa muy acentuada la asociación del aspecto intelectual a la aptitud sobresaliente. No se valoran otros aspectos, ni se reconoce que la alumna y el alumno pueden tener aptitudes en otros ámbitos del desarrollo personal, y que no tiene que ser necesariamente el intelectual.

México aportó a la comunidad internacional la experiencia de diseñar una Propuesta de intervención para el alumnado con aptitudes sobresalientes,

a partir de la información arrojada por el proyecto de investigación que le antecedió.

El modelo de atención impulsado por la SEP a partir de 2006, a través de la propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, de acuerdo con los actores educativos, continúa siendo pertinente y vigente. Aunque no obsta que se lleve a cabo una actualización que considere las experiencias derivadas de su implementación.

En las políticas implementadas se definieron dos modelos para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos: a) Modelo de enriquecimiento: áulico, escolar y extraescolar y b) Modelo de aceleración, a través de la acreditación y la promoción anticipada.

El enriquecimiento extraescolar es identificado por todos los actores educativos como un modelo de atención pertinente y relevante. En particular el establecimiento de convenios interinstitucionales favorece que el alumnado desarrolle su potencial, con el apoyo de especialistas y expertos en correspondencia con su aptitud y talento. Sin embargo, la falta de asignación de un presupuesto específico, por parte del Programa, en los últimos años para llevar a cabo el enriquecimiento extraescolar, ha derivado en la mínima realización de convenios interinstitucionales y, en consecuencia, a que la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes se circunscriba al enriquecimiento curricular en el aula y en la escuela.

La acreditación y certificación del alumnado susceptible del modelo de aceleración, está regulado por normas específicas, que favorecen el tránsito de los estudiantes en el SEN en un ritmo diferente.

El mayor porcentaje de solicitudes de promoción anticipada es de escuelas particulares.

Se precisa llevar a cabo una difusión clara y una actualización continua del personal de educación regular y especial, respecto a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes o talentos específicos, su caracterización y diagnóstico, para favorecer su tránsito por los diferentes modelos de atención.

La formación inicial de las y los maestros es un aspecto nodal para favorecer la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes. En ese contexto, en el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial (LEE), se consideró un espacio curricular denominado: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que implicó que los futuros profesionales tuvieran en su formación inicial, una aproximación al estudio de la población con esta

condición. En el Plan de estudios 2018, de la Licenciatura en Inclusión Educativa, se dio continuidad y se incorporó la asignatura: Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes.

La inclusión de la asignatura: Atención Educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, en el Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial en la formación inicial, da cuenta de la articulación curricular entre las políticas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes y la formación inicial de los profesionales de la educación especial.

Las y el egresado de la LEE manifiestan que fue relevante y pertinente, en su formación inicial, cursar la asignatura: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes. Que los docentes de cualquier área de atención, deben estar preparados para brindar atención a todo tipo de población y en su caso, conocer las características del alumnado con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos y cómo identificarlo.

Se manifiesta por parte de las y el exalumno de la ENE, un desconocimiento de los materiales educativos que la SEP ha editado para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos; los modelos de atención, así como la normatividad que regula los procesos de valoración, acreditación y certificación, en que se sustentan las políticas educativas implementadas en México.

En el programa de la asignatura: Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes, se destaca la importancia de que se visiten centros educativos en donde se brinde la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Sin embargo, se suele egresar sin haber tenido la experiencia de conocer a este tipo de alumnado y en consecuencia la dificultad para establecer un continuo entre teoría y práctica. En ese sentido, las y el entrevistado, expresaron que, durante su formación inicial, en las jornadas de práctica no tuvieron oportunidad de relacionarse con alumnado con aptitudes sobresalientes y que, en su experiencia profesional, tampoco a la fecha han intervenido en la atención de alumnado con esta condición.

El PFEIE y el PIEE operaron con recursos federales no regularizables, por conducto de la SEP, y en concurrencia con los gobiernos estatal y federal, en atención a lo establecido en la publicación de las Reglas de Operación, que se emitieron cada año.

La implementación de las políticas educativas para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad,

demanda una inversión importante y sostenida. En la década analizada se observa una reducción paulatina de la ministración de recursos financieros.

Las políticas educativas implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos o doble excepcionalidad han tenido un impacto diferenciado en las entidades.

Las dificultades para la operación y ejercicio de los recursos, reportadas por las autoridades educativas en sus informes, básicamente son las siguientes: a) incertidumbre respecto a la factibilidad de recibir recurso y el monto asignado, al ser recursos no regularizables, b) falta de correspondencia entre el ciclo escolar y el año fiscal, c) procesos administrativos complejos y tardíos.

La asignación de recursos correlacionada con la atención de alumnado atendido, propició entre otros aspectos: a) asignación de recursos diferenciada a las entidades, b) beneficio prioritario a determinadas entidades, c) avance diferenciado en el proceso de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, d) presión a directivos y docentes para “cumplir” con la meta establecida.

Se observa una sustantiva ministración de recursos financieros durante la operación del PFEIE, en los años 2009 a 2012, particularmente en los años 2009 y 2010, que se radicaron recursos adicionales.

La implementación del PIEE que fusionó cinco programas de Educación Básica, un programa de Educación Media Superior y un programa de Educación Superior, impactó en la estructura organizacional de la administración federal y estatal; la distribución y ministración de los recursos humanos, materiales y financieros; así como en la identificación de la población beneficiaria.

Durante la implementación del PIEE la ministración de recursos financieros fue considerablemente menor que la que se había radicado. Particularmente en los años 2015, 2017 y 2019.

En las Reglas de Operación, se identificaron dos tipos de beneficiarios: a) los beneficiarios primarios, que se referían a las escuelas de educación inicial y básica de los diferentes niveles y modalidades educativas en las entidades federativas, incorporadas al Programa y b) los beneficiarios indirectos, que incluían a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

A partir de 2014 se modificó la definición de este tipo de beneficiarios y se amplió sustancialmente, al referir que eran las escuelas públicas de tipo básico y los servicios educativos que atiendan a la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.

La identificación en las Reglas de Operación, de los dos tipos de beneficiarios ha propiciado confusión en el reporte de población atendida, al ser diferente la cuantificación centrada en escuelas que la centrada en alumnado, así como la factibilidad de incluir a una multiplicidad de grupos poblacionales que se encuentran en riesgo de exclusión y en situación de vulnerabilidad.

La política educativa de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos ha estado focalizada básicamente al incremento de la cobertura a nivel nacional y en ese sentido, son mínimos los informes que se tienen respecto a la calidad de la atención que se brinda.

La mínima cobertura de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes es un indicador de que la equidad social no se ha alcanzado en el SEN, porque todo el alumnado del país debería estar recibiendo la mejor atención para desarrollar al máximo su potencial.

La población con aptitudes sobresalientes básicamente recibe atención en educación primaria. El nivel de educación secundaria ocupa el segundo lugar en atención de alumnado y es mínima la población identificada y atendida en educación preescolar. En bachillerato y educación superior se desdibuja totalmente. En la política educativa sí está visible, pero en la realidad no se atiende en todos los niveles educativos y modalidades, como se mandata en la Ley.

En el periodo 2009 a 2013 se incrementó de manera significativa la cobertura de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos o doble excepcionalidad.

Es pertinente y necesaria, la focalización y atención de la población con doble excepcionalidad. Sin embargo, hay una serie de problemáticas para su identificación de carácter conceptual y metodológico que requieren precisarse previo a solicitar a las entidades que los registren. Los años en que se solicitó a las entidades este dato, favoreció su visibilidad y la factibilidad de favorecer su atención oportuna; pero, no se tuvo certeza respecto a que su identificación haya sido realizada de forma pertinente.

La identificación y atención al alumnado con doble excepcionalidad es un asunto relevante y complejo, que requiere la revisión cuidadosa de su conceptualización, así como orientaciones específicas para su identificación y diagnóstico.

Respecto a los tipos de aptitudes sobresalientes que el programa de atención identifica: intelectual, artística, creativa, psicomotriz y socioafectiva, se reporta que el mayor porcentaje es identificado de tipo intelectual; en segundo lugar, artístico; en tercero psicomotriz y en último el tipo socioafectivo.

No hay elementos suficientes que permitan afirmar que hay una correlación directa entre el recurso ministrado y la población atendida, ya que su explicación es multifactorial. Sin embargo, se observa que en algunos años en que se transfirió un mayor recurso financiero, las entidades reportaron una matrícula mayor de población atendida con aptitudes sobresalientes y en los últimos años se aprecia una paulatina disminución en la ministración de recursos financieros y de población atendida.

La implementación de una política educativa, requiere de la orientación, acompañamiento e impulso desde el nivel central de la SEP. Sin embargo, en los últimos años la atención al alumnado sobresaliente, no es un tema que se posiciona como prioritario. Específicamente, no se incluye en las Guías de los Consejos Técnicos, que son espacios idóneos para abordar la temática a nivel nacional.

La conformación de redes de padres de familia se impulsó desde la SEP. Sin embargo, cuando se dejó de ministrar un recurso financiero específico para ello, se fueron diluyendo y solamente en algunas entidades continúan operando.

La edición de materiales para las familias, así como las orientaciones para las y los docentes, representan un apoyo para favorecer la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes.

Es necesario entender a las familias de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en un contexto amplio. Comprender que socialmente no es la misma acogida que tiene una madre o padre de familia, de una hija o un hijo con discapacidad, y que las redes de padres de los papás y mamás que tienen hijos con aptitudes, a diferencia de las redes de padres de alumnado con discapacidad, generalmente están más en la búsqueda de algo muy particular, que de un fin común.

Las experiencias exitosas de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, dan cuenta de los logros que tienen en el área personal al reconocer lo que pueden lograr, al transformarse en personas seguras e interactuar y apoyar a sus compañeras y compañeros. Así como de su destacada participación en actividades deportivas, proyectos científicos o concursos de matemáticas a nivel nacional e internacional.

Las madres y los padres de alumnado con aptitudes sobresalientes expresan preocupación por la falta de preparación que perciben en el sistema educativo para su identificación y su atención. Reconocen que a sus hijas e hijos

les resultan poco interesantes las actividades escolares y en algunos casos se manifiestan e identifican, como problemas de conducta.

Las alumnas y los alumnos que fueron identificados como estudiantes con aptitudes sobresalientes, expresan satisfacción ante la atención que recibieron en la escuela. En general señalan que se retaron a ser mejores. Indican que tuvieron la oportunidad de participar en actividades fuera de la escuela como congresos y excursiones; conocer y aprender con expertos en temas específicos, hacer amigos con intereses comunes, participar en actividades diferentes a las que cotidianamente se realizan en la escuela, como es el caso de la robótica y la oratoria.

Un vacío en la política educativa impulsada en el marco del PFEIE y del PIEE, por parte de la SEP, es la publicación de las propuestas de atención, para educación preescolar, secundaria y Telesecundaria. Esta situación, ha sido atendida en cada entidad, de manera diferenciada por los equipos académicos.

Otra carencia es la referente a las orientaciones para identificar los distintos tipos de aptitud sobresaliente, ya que, a la fecha, no se han publicado las herramientas para la detección del talento artístico, ni se concluyó el documento para la detección del talento matemático y el talento científico.

Una situación que prevalece, a pesar de las acciones que se han realizado en el plano pedagógico, normativo y financiero, es la prioridad a la atención del alumnado con discapacidad. Se sigue poniendo más atención al déficit que al talento o a la aptitud sobresaliente. Aunado a ello, los profesionales de educación especial tienen mayor experiencia y formación en la atención de ese tipo de alumnado.

En los servicios de apoyo y en los centros de atención múltiple, se atienden básicamente situaciones vinculadas con la conducta, con el aprendizaje, así como alumnado con discapacidad y otras condiciones como trastorno del espectro autista o déficit de atención; pero hay escuelas en las que nunca se ha identificado una alumna o alumno con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Un problema que interfiere en el cumplimiento de las metas establecidas en las políticas educativas, es el relacionado con la falta de continuidad de los responsables de su implementación en las entidades, de los equipos técnicos, de los directivos y de las y los docentes que reciben la capacitación y actualización.

La clave para el logro de la política educativa orientada a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, está en la

necesaria vinculación y trabajo articulado entre educación regular y especial; es fundamental que no se vean como dos sistemas diferentes. Para ello, es necesario fortalecer la vinculación entre ambas, y precisar la relevancia del trabajo colaborativo en la identificación, el diagnóstico y la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Asimismo, se requiere robustecer la vinculación entre educación especial y educación indígena, así como generar orientaciones específicas para la implementación de la propuesta de atención del alumnado que cursa esta modalidad educativa.

El Programa de atención implementado en México, ha sido un referente para muchos países y constituye una aportación importante a la comunidad internacional.

El hecho de que la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes continúe siendo un tema permanente a nivel de política educativa, es un gran aporte, porque en otros países no está presente en la normativa, ni es considerado en la política educativa.

El desarrollo de la investigación permite afirmar que no se identificó una relación lineal entre las variables dependientes e independientes planteadas en la hipótesis de trabajo. Se identificó una imbricación entre ambos tipos de variables.

Se identificó que las variables independientes: la política educativa y el financiamiento, impactan en el incremento de la matrícula de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y doble excepcionalidad. Sin embargo, el impacto no es el mismo en todas las entidades, ya que existen otras condiciones contextuales, que determinan el incremento o no de la cobertura.

En el caso de la relación entre las variables independientes: propuestas pedagógicas y normatividad; no se identificó una relación directa con las variables dependientes, es decir, ni con la cobertura, ni con la calidad de la atención que se brinda; ya que, en su implementación, como se expone en el reporte de la investigación, intervienen distintos actores y procesos de gestión que se viven de forma diferenciada en las distintas entidades.

## Referencias

- Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas*. Porrúa.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (1993). Identificación. En Pérez, L. *10 Palabras clave en Superdotados*. Verbo Divino. pp. 137-168.
- Beltrán, J. (1999). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. En Sipán, A. *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Mira Editores. pp. 55-80.
- Blumen, S. (2006). Identificación del talento y la superdotación e intervención en entornos multiculturales. En Pérez, L. *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Síntesis. pp. 89-116.
- Betancourt, J. (2008). *La clase creativa inteligente motivante y cooperativa*. Trillas.
- Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. En *Diario Oficial de la Federación* (DOF). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari B. y Hernández R. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=337839590003>
- Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009, octubre). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. En Faísca. *Revista de Altas Capacidades*. 4 (16), 4-13.
- Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua*. Resumen. <https://es.scribd.com/document/348960261/Resumen-tesis-doctoral-Covarrubias-2014>
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua. México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3) <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>

- Canché, E., Simón, M. y Farfán, M. (2010). *Estado del arte del tratamiento gubernamental y educativo de las capacidades sobresalientes en México*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. [Clame]. pp. 7-14. <http://funes.uniandes.edu.co/4518/1/Canch%C3%A9EstadoALME2010.pdf>
- Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371018>
- Chávez, B., Zacatelco, F. y González, A. (abril-junio 2018). ¿Es efectiva la nominación del maestro en estudiantes sobresalientes? *Revista de Educación y Desarrollo*, (45). [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/45/45\\_Chavez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/45/45_Chavez.pdf)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Libro digital.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Enríquez, G. y Arredondo, A. (2018). Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006). *Foro de Educación*, 16(24), 193-213. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.515> <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/515/380>
- Gairín, J. (1999). Aspectos didácticos-organizativos de la atención a superdotados y talentosos. En Sipán, A. *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Mira Editores. pp. 21-53.
- Gómez, A. y Rodríguez, R. (1993). Talento. En Pérez, L. *10 Palabras clave en Superdotados*. Verbo Divino. pp. 83-112.
- Gordillo, V. (1993). Orientación. En Pérez, L. *10 Palabras clave en Superdotados*. (pp. 191-214). Verbo Divino.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Cuéntame de México*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/default.aspx?tema=P>
- López, G. y Pérez, L. (2006). Enriquecimiento curricular. La experiencia del programa La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas. En Pérez, L. *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Síntesis. pp. 117-158.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados o talentosos. En Valadez, S. Betancourt, M. y Zavala, B.

- Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes.* Manual Moderno. pp.375-397.
- Nateras, M. (2006). Las políticas públicas: ¿discurso o realidad? *Espacios Públicos*. 9 (17), 252-274 <https://redalyc.org/articulo.oa?id=67601715>
- Palazuelo, M., del Caño, M. y Elices, J. (2006). Necesidades educativas de alumnos con alta capacidad intelectual. Detección e identificación en el aula. En Pérez, L. *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa.* Síntesis. pp. 51-87.
- Parsons, W. (2009). Políticas Públicas. *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas.* Flacso.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, F. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores.* Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2006). El concepto de superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. En Pérez, L. *Alumnos con Capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa.* Síntesis. pp. 17-50.
- Pérez, L., Domínguez, P. y López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En Pérez, L. *Alumnos con Capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa.* Síntesis. pp. 373-392.
- Rosner, W. y Weilguny, W. (2006) Agrupamiento específico, integración e inclusión. La educación de la heterogeneidad. En Pérez, L. *Alumnos con Capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa.* Síntesis. p. 159-181.
- Ruiz, L. y Márquez, M. (2006). Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes. En Valadez, S. Betancourt, M y Zavala, B., *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes* (pp. 213-245). Manual Moderno.
- Sánchez, J., Gallego, S. y Benito, Y. (1993). Educadores. En Pérez, L. *10 Palabras clave en Superdotados.* Verbo Divino. pp. 275-306.
- Secretaría de Educación de Durango. (2016). *Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica.*
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004.* SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Licenciatura en Educación Especial. Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. Documento de Trabajo.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018–2019*. [https://www.planeacion.sep.gov.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gov.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Subsecretaría de Educación Básica [SEB], Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDIC], Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa [PFEEIE]. (2008a). *Anexo Técnico. Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa. Proyecto Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos*. Documento de Archivo.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 458 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para el ejercicio fiscal 2009. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. <http://www.sep.gov.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db-49d0a1108a/a458.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009a). Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref18\\_22jun09.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref18_22jun09.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2009b). Acuerdo número 524 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para el ejercicio fiscal 2010. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5126840&fecha=30/12/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126840&fecha=30/12/2009)

- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). Acuerdo número 612 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para el ejercicio fiscal 2012. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5229916&fecha=27/12/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5229916&fecha=27/12/2011)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación y certificación en la educación básica. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a648.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). Acuerdo número 684 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para el ejercicio fiscal 2013. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5289450&fecha=28/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289450&fecha=28/02/2013)
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2014. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013)
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014)
- Secretaría de Educación Pública (2016). Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Acuerdo número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión

- y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. En *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15215/2/images/a22\\_12\\_17.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15215/2/images/a22_12_17.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, Unidad de Planeación y Políticas Educativas [UPEPE], Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación [DGAIR]. (2011). Oficio DGAIR/0129/2011. *Anteproyecto de Acuerdo Secretarial por el que se Establecen Lineamientos Generales para la Identificación y Atención Educativa de los Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. Documento de Archivo.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)
- SEP, SEB, DGDC, PFEIE. (2008b). *Recursos Económicos del PFEIE, 2008*. [Diapositivas PowerPoint]
- SEP, SEB, DGDC, PFEIE. (2009). *Informe Ejecutivo años 2007, 2008 y 2009*. Documento de archivo.
- SEP, SEB, DGDC, PFEIE. (2009a). *Cuadro de Distribución de los Recursos Adicionales (Ministración 2009). Atención Educativa a niños, jóvenes con AS y/o TE*. Documento de Archivo.
- SEP, SEB, DGDC, PFEIE. (2009b). *Recursos económicos del PFEIE, 2009*. [Diapositivas PowerPoint]
- SEP, SEB, DGDC, PFEIE. (2010). *Recurso para la Atención de Alumnos con AS. Recurso adicional*. Documento de Archivo.
- SEP, SEB, DGDC, (2011). *Planeación 2011*. Documento de Archivo.
- SEP, SEB, DGDC, (2012). *Planeación 2012*. Documento de Archivo.
- SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD, SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*.
- Sipán, A. (Coord.) (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Mira Editores.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. GRAÓ.
- Terrassier, J.C. (1993). Disincronía. En Pérez, L.10 Palabras clave en Superdotados. Verbo Divino. pp.169-190.
- Torre (de la), G. y Pérez, L. (2006). La familia y el desarrollo del potencial creativo de los niños con altas capacidades. En Pérez, L. *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Síntesis. pp.353-371.

- Unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Valadez, D., Betancourt, J., y Zavala, M. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. Manual Moderno.
- Valadez, D., Borges, Á., Zambrano, R. y Flores, F. (julio-septiembre, 2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*. (42), 47-56. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/42/42\\_Valadez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Valadez.pdf)
- Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, Á. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en Educación Básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Talíncrea. Revista Talento, inteligencia y creatividad*. 5 (10), 36-48. [https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05\\_10/07\\_Co-nocimiento.pdf](https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05_10/07_Co-nocimiento.pdf)
- Vitte, D. (2021). *La atención de las aptitudes sobresalientes en México: una sinfonía de claroscuros*. (Desde la metáfora de un concierto). [https://www.academia.edu/44957713/LA\\_ATENCION\\_DE\\_LAS\\_APTITUDES\\_SOBRESALIENTES\\_EN\\_MEXICO\\_UNA\\_SINFONIA\\_DE\\_CLAROSCUROS](https://www.academia.edu/44957713/LA_ATENCION_DE_LAS_APTITUDES_SOBRESALIENTES_EN_MEXICO_UNA_SINFONIA_DE_CLAROSCUROS)
- Zavala, M. (2006). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En Valadez, S. Betancourt, M y Zavala, B., *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. Manual Moderno. pp.1-25.
- Zubiría, X., Sarmiento, B. y Sánchez, D. (2006). Talleres de apoyo especial al excepcional-TAE. En Valadez, S. Betancourt, M y Zavala, B., *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. Manual Moderno. pp. 275-299.

# Apéndices

## Apéndice A. Figuras y Tabla

### Figuras A1-A5. Presupuesto por Entidad Federativa 2009-2013

Figura A1  
Presupuesto por Entidad Federativa 2009

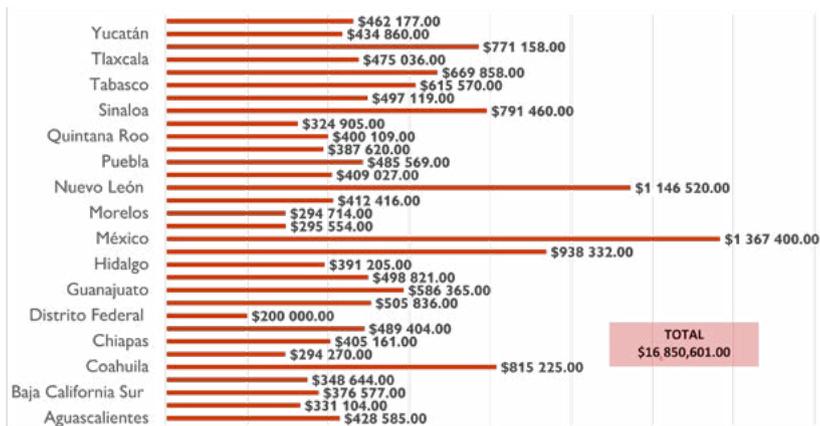


Figura A2  
Presupuesto por Entidad Federativa 2010

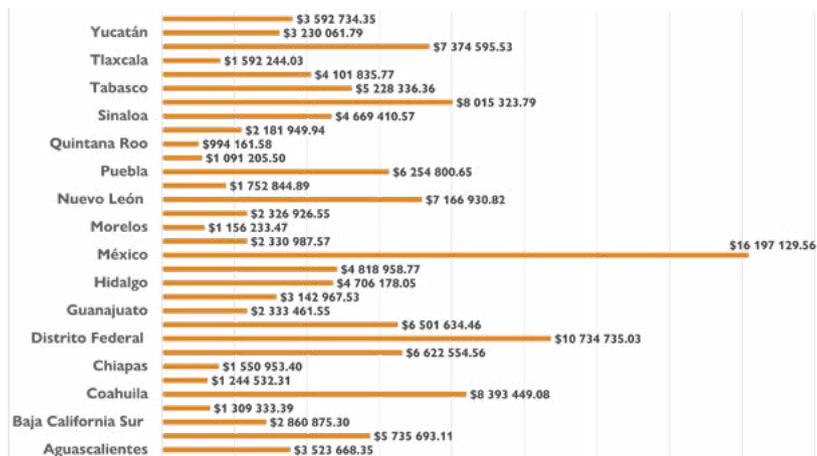


Figura A3  
Presupuesto por Entidad Federativa 2011

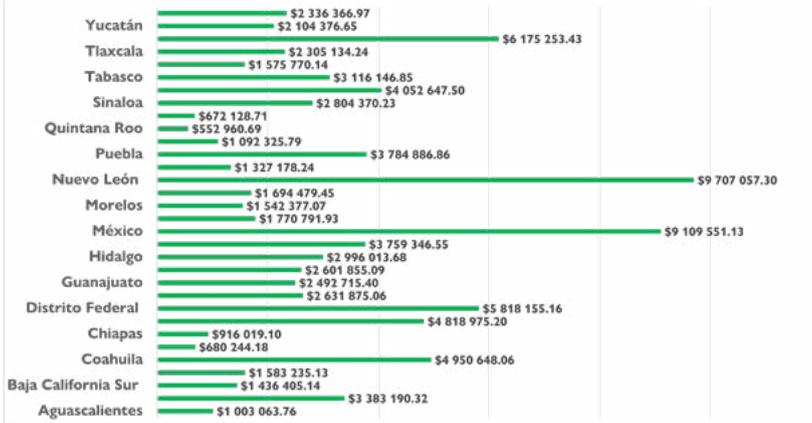


Figura A4  
Presupuesto por Entidad Federativa 2012

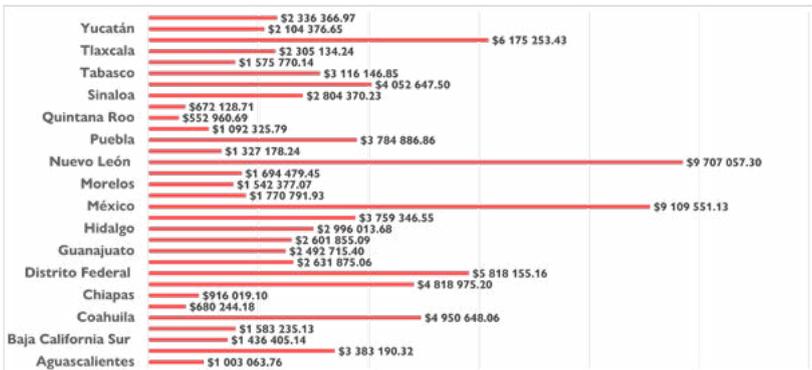


Figura A5  
Presupuesto por Entidad Federativa 2013



Figura A6  
Población Atendida con AS. Periodo 2008-2014

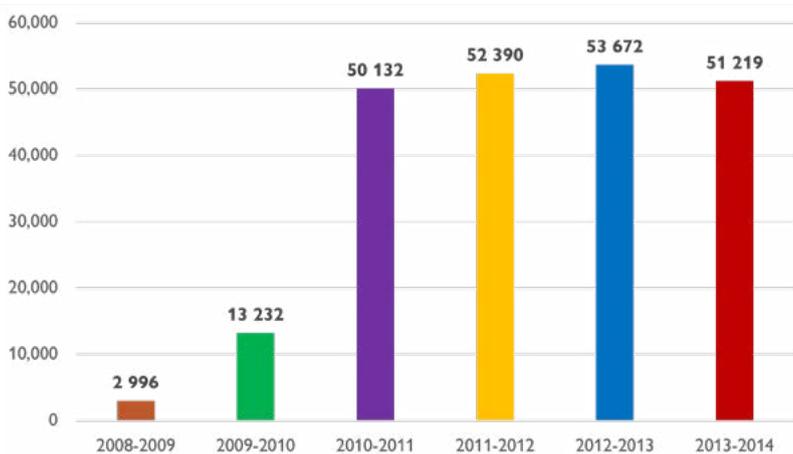


Tabla A1  
Presupuesto PIEE 2014-2019

Entidades	S_244					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aguascalientes		1606914.00	1479145.65	438158.13	600380.54	385128.19
Baja California		1227400.00	1189391.00	1134986.08	1547998.21	1259165.08
Baja California Sur		727753.00	1669443.79	466739.06	564106.21	433640.54
Campeche		876809.15	696611.00	406432.80	652232.23	501447.07
Coahuila		8347987.55	3794648.00	1447019.17	1962146.27	1583885.29
Colima		1456058.00	1477171.67	414442.73	471435.41	384658.85
Chiapas		0.00	2702627.00	804009.37	1213696.37	839293.65
Chihuahua		2094489.00	4653303.28	967671.80	1455043.43	1063847.23
Ciudad de México		0.00	0.00	3035246.58	3969996.43	3155665.66
Durango		3222825.00	2829225.00	606667.74	978023.80	640807.43
Guanajuato		5621540.00	2704670.00	1032640.16	1764633.93	1259285.97
Guerrero		4122870.00	2638971.00	931984.60	1588890.72	1177243.78
Hidalgo		3659999.00	2054351.01	489418.24	750648.86	471738.85
Jalisco		3480530.00	2498810.00	2177055.42	2944088.44	2177297.66
Estado de México		6395499.34	4246392.00	2669919.67	4130725.10	3040292.38
Michoacán		3222368.00	1594329.00	669407.06	1300536.92	788685.82
Morelos		1177305.00	877010.00	525716.19	632638.41	476686.03
Nayarit		2370259.00	2265102.00	503908.11	651785.21	524377.83
Nuevo León		7225022.00	8911044.00	1820429.97	2700816.57	2122514.25
Oaxaca		6470200.00	3716818.00	822016.82	1195797.15	313111.40
Puebla		6990344.00	4162226.20	1126234.13	1573528.98	1099222.54
Querétaro		1351677.00	792319.00	412593.22	1041964.30	465375.94
Quintana Roo		1087678.00	825395.00	398432.68	572169.24	408366.78
San Luis Potosí		3441195.00	1443963.00	731738.19	1037472.71	734608.84
Sinaloa		2492780.00	2309379.00	1263571.69	1592475.01	1213576.98
Sonora		1976877.00	1685395.00	1348721.53	2195510.88	1678913.86
Tabasco		3998328.07	3621651.00	599937.60	1133189.14	971236.40
Tamaulipas		1292103.03	1224767.00	1096967.00	1620856.85	1224606.18
Tlaxcala		1160730.00	847060.11	419821.95	718172.35	577360.87
Veracruz		13843060.00	0.00	1974489.51	2593707.77	1772642.98
Yucatán		1284540.00	2093607.27	753914.13	1384536.58	859998.74
Zacatecas		3228436.00	1981597.00	866084.76	1215517.62	787326.19
<b>Total</b>		<b>32356376.10</b>	<b>72986423.00</b>	<b>\$32356376.10</b>	<b>\$47754721.64</b>	<b>\$34392009.26</b>

## Apéndice B. Guiones de Entrevista



### **ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN “Dr. Roberto Solís Quiroga”**

#### **Proyecto de Investigación**

#### **Atención al alumnado con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García*

#### **Guion de entrevista semiestructurada**

#### **Diseñadores de política educativa**

- Breve semblanza. Nombre, Años laborados en el equipo de Educación Especial, Dirección(es) de la SEP a las que perteneció, cargo(s) desempeñados en el equipo de profesionales responsables del diseño e implementación de las políticas educativas, implementadas para la atención de la población con aptitudes sobresalientes en Educación Básica.
- Participación en el diseño e implementación de: políticas educativas, propuestas pedagógicas, materiales educativos y normatividad. Logros y retos.
- Perspectiva en relación con el impacto que han tenido las políticas educativas implementadas (cobertura, impacto, calidad y equidad).
- Pertinencia de la atención y focalización específica del alumnado que presenta doble excepcionalidad.
- Nivel de participación de alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, autoridades educativas estatales, así como de los distintos actores involucrados en este proceso.
- Aspectos a considerar para la continuidad y mejora del diseño e implementación de políticas educativas que atiendan a la población con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad.
- Otros comentarios.



**ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN  
“Dr. Roberto Solís Quiroga”**

**Proyecto de Investigación**

**Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes,  
Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García*

**Guion de entrevista semiestructurada**

**Expertos**

- Breve semblanza. Estudios, investigaciones, experiencias en relación con la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad.
- Pertinencia del diseño e implementación de las políticas educativas, las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad escolar que se han impulsado en México, para la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad, en Educación Básica. Alcances y limitaciones.
- Perspectiva en relación con la cobertura, la normatividad escolar, el impacto, la calidad y la equidad en las políticas promovidas en México, para la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad.
- Pertinencia de los procesos de gestión considerados para la participación de los distintos actores involucrados: alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, especialistas y autoridades educativas estatales.
- Aportaciones de la experiencia de México a la comunidad internacional.
- Perspectivas y retos para la continuidad y mejora del diseño e implementación de políticas educativas que atiendan al alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad.
- Otros comentarios.



## **ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN “Dr. Roberto Solís Quiroga”**

### **Proyecto de Investigación**

#### **Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García*

*Diciembre, 2020*

#### **Guion de entrevista semiestructurada**

##### **Directivos**

- Nombre. Breve semblanza. Nombre, años laborados en el equipo directivo de Educación Especial de su entidad, cargo(s) desempeñados, actividad profesional actual.
- Participación en la implementación de las políticas educativas, para la atención de la población con aptitudes sobresalientes, en Educación Básica, en su entidad.
- Pertinencia del diseño e implementación de las políticas educativas, las propuestas pedagógicas, los materiales educativos y la normatividad escolar que se han impulsado en México, para la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad, en Educación Básica. Alcances y limitaciones.
- Logros y retos en relación con la cobertura, la normatividad escolar, el impacto, la calidad y la equidad en las políticas promovidas en su entidad, para la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad.
- Pertinencia y viabilidad de los procesos de gestión considerados para la participación de los distintos actores involucrados: alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, especialistas y autoridades educativas estatales.
- Retos enfrentados como directivo para conducirse conforme a la normatividad que regula los procesos de identificación, evaluación, toma de decisión y formalización de la acreditación y promoción anticipada.
- Suficiencia financiera para la implementación de las políticas educativas propuestas para la atención del alumnado con Aptitudes Sobresalientes. Alcances y limitaciones.
- Otros comentarios.



## ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN “Dr. Roberto Solís Quiroga”

### Proyecto de Investigación

#### Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)

Noemí García García

Octubre, 2020

#### Guion de entrevista semiestructurada

#### Estudiantes. Egresados del Plan de Estudios 2004

- Breve semblanza. Generación en que cursó la Licenciatura en Educación Especial (LEE), Área de Atención, experiencia laboral, actividad profesional actual.
- Pertinencia y relevancia en la formación inicial del licenciado en EE, del espacio curricular *Atención educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes*, en el 6° semestre del plan de estudios de la LEE.
- Claridad en el abordaje teórico: diferentes aproximaciones conceptuales, la detección, el diagnóstico, la intervención educativa, la implementación de modelos de atención (enriquecimiento y aceleración -proceso de acreditación y promoción anticipada-).
- Análisis de los materiales educativos y la normatividad (valoración, acreditación y certificación), en que se sustentan las políticas educativas implementadas en México, para la atención del alumnado con AS, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad.
- Vinculación con las jornadas de práctica. Aprendizajes alcanzados, limitantes.
- Experiencia(s) en la atención de alumnado con AS, talentos específicos y/o doble excepcionalidad. Pertinencia de la normatividad (valoración, acreditación y certificación), vinculación con las familias y con otros especialistas.
- Aspectos a considerar en la formación inicial de los licenciados en educación especial.
- Otros comentarios...

*Apéndice C. Formato de Carta de consentimiento*



**ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN  
“Dr. Roberto Solís Quiroga”**

**Proyecto de Investigación**

**Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes,  
Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García*

**CARTA DE CONSENTIMIENTO**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a XX de \_\_\_\_\_ de 202X.

Asunto: Carta de Consentimiento

La que suscribe, \_\_\_\_\_, autorizo a NOEMÍ GARCÍA GARCÍA, videograbar mi participación en la entrevista que realizará, en el marco de la investigación *Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)*.

Autorizo la videgrabación para su utilización como:

- Evidencia del desarrollo de la entrevista.
- Material para la elaboración de memorias gráficas y audiovisuales, con fines académicos.

Atentamente

*Apéndice D. Formatos de Cuestionarios*



**ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN  
“Dr. Roberto Solís Quiroga”**

**Proyecto de Investigación**

**Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes,  
Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García  
2020-2021*

**CUESTIONARIO DOCENTES**

**INSTRUCCIONES:** Conteste cada una de las preguntas que se presentan a continuación. Marque con una “X” o escriba en las líneas, según corresponda. Considere que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”; lo importante es que externé su opinión, con base en su experiencia en la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad.

Datos generales:

Nombre:

Entidad:

Institución(es) en que labora:

Años de servicio en Educación Básica:

Años de servicio en Educación Especial:

Nivel educativo en que labora:

*Preguntas:*

- I. ¿Desde el contexto escolar, considera que los Modelos de atención propuestos por la SEP, para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes son pertinentes para su implementación psicopedagógica y administrativa?

Modelo de Enriquecimiento

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Argumente su respuesta

---

---

---

Modelo de Aceleración (a través del proceso de promoción y acreditación anticipada)

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Argumente su respuesta

---

---

---

- 2.** Considera que los **Lineamientos** que regulan la normatividad escolar para el proceso de promoción y acreditación anticipada del alumnado con aptitudes sobresalientes son pertinentes para su implementación psicopedagógica y administrativa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Argumente su respuesta

---

---

---

- 3.** ¿Cuál es su opinión respecto a los siguientes materiales educativos que ha editado la SEP?

Título	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No lo conozco
--------	--------------	----------	---------------	---------------

Propuesta de intervención:  
Atención educativa a alumnas y  
alumnos con aptitudes sobresalientes  
(SEP, 2006).

---

Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias (SEP, 2011).

Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias (SEP, 2011).

**4.** ¿Qué tan necesario considera el fortalecimiento de cada uno de los siguientes aspectos, para su continuidad y mejora?

Aspecto	Muy necesario	Poco necesario	Necesario	Nada necesario
Materiales de apoyo				
Normatividad escolar (Lineamientos)				
Recursos humanos				
Recursos financieros				
Vinculación de todos los actores involucrados y participación informada.				

**5.** ¿Considera que los procesos de gestión señalados para la participación de los alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, autoridades educativas estatales en Educación Básica, en su entidad, son pertinentes para su implementación psicopedagógica y administrativa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Argumente su respuesta \_\_\_\_\_

**6.** ¿Qué dificultades ha experimentado en el proceso de atención del alumnado con aptitudes sobresalientes?

- 7.** Describa alguna(s) experiencia(s) exitosa(s) de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes.

---

---

---

Otros comentarios y sugerencias que desee aportar.

---

---

---

**¡Gracias por su participación y el tiempo destinado  
a responder este cuestionario!**



**ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN  
“Dr. Roberto Solís Quiroga”**

**Proyecto de Investigación**

**Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes,  
Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)**

*Noemí García García  
2020-2021*

**CUESTIONARIO. MADRES, PADRES DE FAMILIA Y/O TUTORES**

INSTRUCCIONES: Conteste cada una de las preguntas que se presentan a continuación. Marque con una “X” o escriba en las líneas, según corresponda. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”; lo importante es que nos comparta su opinión y experiencia, en la atención que ha recibido, su hija o hijo con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad.

Datos generales:

Nombre de su hija o hijo:

Edad:                      Último grado escolar cursado:

Grado que cursa actualmente

Nombre de la madre, padre o tutor:

Entidad:

Nivel(es) educativo(s) y/o grado(s) escolar(es) en que recibió atención educativa su hija(o):

Su hija(o) fue identificada(o) como alumna(o) con:

Aptitudes sobresalientes (        )

Talento específico (        )

Indique cuál(es) talento(s)

Doble excepcionalidad (        )

Preguntas:

1. ¿Qué tan sencillo fue el proceso escolar para que su hija(o) fuera identificada(o), diagnosticada(o) y recibiera atención educativa como alumna(o) con aptitudes sobresalientes?

Muy sencillo ( )

Algo sencillo ( )

Sencillo ( )

Nada sencillo ( )

2. ¿Qué tan pertinentes fueron los procesos normativos y administrativos que tuvo que seguir para que su hija(o) recibiera atención educativa como alumna(o) con aptitudes sobresalientes?

Muy pertinentes ( )

Algo pertinentes ( )

Pertinentes ( )

Nada pertinentes ( )

3. ¿Con cuál(es) Modelo(s) educativos) se brindó atención a su hija(o)?

- Modelo de ENRIQUECIMIENTO. *En el aula* ( )

Mencione algunas estrategias que utilizó la/el docente de grupo para la atención de su hija(o) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Modelo de ENRIQUECIMIENTO. *En la escuela* ( )

Describe algunas acciones que implementó, el colectivo docente para adecuar el funcionamiento de la escuela, y brindar atención a su hija(o)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Modelo de ENRIQUECIMIENTO. *Fuera de la escuela* ( )

Expresé qué instituciones participaron en la atención de su hija(o)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- **Modelo de ACCELERACIÓN** (promoción y acreditación anticipada o ingreso temprano a un nivel educativo)

Expresar en qué grados(s) fue promovida(o) anticipadamente su hija(o)

---



---

Expresar en qué grados(s) ingresó tempranamente a un nivel educativo su hija(o)

---

- 4.** ¿Considera que los procesos señalados para la participación de los alumnos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, autoridades educativas en Educación Básica, en su entidad, son pertinentes?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique por qué lo considera así. \_\_\_\_\_

---



---

- 5.** ¿Qué satisfacciones y qué dificultades ha experimentado en el proceso de atención de su hija(o) con aptitudes sobresalientes?

Satisfacciones: \_\_\_\_\_

---



---

Dificultades: \_\_\_\_\_

---



---

Otros comentarios y sugerencias que desee aportar.

---



---

**¡Gracias por su participación y el tiempo destinado para responder este cuestionario!**



## ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN “Dr. Roberto Solís Quiroga”

### Proyecto de Investigación

### Atención al Alumnado con Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos y/o Doble Excepcionalidad en México (2009-2019)

Noemí García García

2020-2021

### CUESTIONARIO. ALUMNOS

INSTRUCCIONES: Contesta cada una de las preguntas que se presentan a continuación. Marca con una “X” o escribe en las líneas, según corresponda. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”; lo importante es que nos compartas tu opinión y experiencia, en la atención que has recibido, como alumna(o) con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad.

Datos generales:

Nombre:

Edad: Último grado escolar cursado:

Grado que cursas actualmente

Entidad:

Nivel(es) educativo(s) y/o grado(s) escolar(es) en que has recibido atención educativa como alumna(o) con aptitudes sobresalientes, talentos específicos y/o doble excepcionalidad: \_\_\_\_\_

Fuiste identificada(o) como alumna(o) con:

- Aptitudes sobresalientes ( )
- Talento específico ( )
- Indica cuál(es) talento(s)
- Doble excepcionalidad ( )

Preguntas:

- 1.** ¿Qué tan sencillo fue el proceso escolar para que fueras identificada(o), diagnosticada(o) y recibieras atención educativa como alumna(o) con aptitudes sobresalientes?

Muy pertinentes ( )

Algo pertinentes ( )

Pertinentes ( )

Nada pertinentes ( )

- 2.** ¿Qué tan adecuados fueron los procesos normativos y administrativos que tus padres o tutores tuvieron que seguir para que recibieras atención educativa como alumna(o) con aptitudes sobresalientes?

Muy adecuado ( )

Algo adecuado ( )

Adecuado ( )

Nada adecuados ( )

- 3.** ¿La/el docente de grupo, implementó en el salón de clases estrategias y/o actividades diferenciadas para brindarte atención?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Describe algunas: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 4.** El colectivo docente llevó a cabo actividades y/o acciones específicas en la escuela para adecuar su funcionamiento, y brindarte atención?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Describe algunas: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 5.** ¿Recibiste atención en otras instituciones?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En cuál(es): \_\_\_\_\_

**6.** ¿Fuiste promovido anticipadamente?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Menciona en qué grados(s) \_\_\_\_\_

**7.** ¿Ingresaste tempranamente a un nivel educativo?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

A cuál(es): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8.** ¿Qué satisfacciones y qué dificultades has experimentado en tu proceso de atención?

Satisfacciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dificultades: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Otros comentarios y sugerencias que desees agregar.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¡Gracias por tu participación y el tiempo que destinaste para responder este cuestionario!

***Atención al alumnado***

*con aptitudes sobresalientes y/o doble excepcionalidad en México (2009-2019)*  
se terminó de editar en febrero de 2025, en formato digital,  
en la Dirección General de Educación Normal  
y Actualización del Magisterio