

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN MÉXICO: UNA CATEGORÍA INDEPENDIENTE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**HIGH INTELLECTUAL ABILITIES IN MEXICO: AN INDEPENDENT CATEGORY OF SPECIAL EDUCATION**

Pedro Antonio Sánchez Escobedo* y Guillermo Alfonso Contreras Olivera*

*Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Los Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (AACI) son recursos estratégicos para el desarrollo nacional. El presente trabajo argumenta la pertinencia de atender a estos alumnos en servicios independientes especializados más allá del ámbito de la educación especial. Se define, acota y clarifica el concepto de alta capacidad intelectual señalando las razones por las que estos estudiantes no deben ser atendidos dentro del sistema de educación especial. Una panorámica de la atención histórica a estos estudiantes precede los cuatro argumentos que fundamentan las ventajas de construir un campo único e independiente, con un marco teórico y metodológico propio: el tipo de necesidad educativa, el costo beneficio de la atención, la formación docente y el valor estratégico de adoptar una política de estado específica para educar a estos estudiantes. Se subraya la importancia de políticas educativas que contemplen la atención al AACI para incrementar el capital humano del país.

Palabras clave: *Educación especial, dotación cognitiva, capital humano, alta capacidad intelectual, alto rendimiento académico.*

Abstract

Gifted students are valuable resources in countries that value human capital and knowledge as basis for national development. This work argues that gifted students in Mexico deserve a special field of study, separated from special education. A historic overview of services for the gifted provide context for an in depth-analysis of the definitional problems regarding students with high intellectual abilities and help us understand the advantages of creating a unique field that accounts with its own theoretical and methodological framework. Four arguments are posited to exclude these students from traditional special education services: the nature of their educational needs, the cost-benefit of servicing the gifted, teacher training implications and policy issues. It is argued on the importance of having specific educational policies that consider these students as strategic national assets for social and economic development.

Key words: *Special Education, gifted education, gifted students in Mexico, high achieving students in Mexico, human capital.*

Las clasificaciones y taxonomías en la atención educativa impactan la calidad y eficiencia de los servicios prestados a diferentes tipos de estudiantes. Este trabajo está enfocado al concepto de Altas Capacidades Intelectuales, subrayando la importancia de la precisión conceptual para una adecuada identificación, clasificación y atención de estos estudiantes; argumentando por qué la atención de estos alumnos no debe circunscribirse a la educación especial (Sánchez, Camelo & Valdés, 2019).

En la amplia categoría de altas capacidades (high abilities) en México, se incluyen estudiantes con talentos, con dotación cognitiva y muchas veces con alto desempeño académico (Ac-Ávila & Sánchez-Escobedo, 2020). Un primer paso es esclarecer el foco del análisis.

La palabra talento hace referencia a la capacidad de hacer tareas de manera excepcional en uno o más campos de la actividad humana, como las artes o el deporte. (Lizcano & Sanchez, 2016). Los alumnos con talentos son por lo general aquellos que destacan por tener habilidades estéticas o físicas. En el sistema educativo mexicano no se contempla la atención formal de estos alumnos quienes son enviados a academias de arte, conservatorios, centros de alto rendimiento deportivo, etc. (Sánchez-Escobedo, Camelo-Lavadores & Valdés-Cuervo, 2019).

Los alumnos con alto rendimiento académico no se incluyen en las altas capacidades puesto que esto es resultado del esfuerzo y dedicación del estudiante con capacidad intelectual usualmente cercana al promedio (Camelo, 2018).

En este trabajo nos referimos al alumno con dotación cognitiva innata, también llamado Alumno con Alta Capacidad Intelectual (AACI) (Ac-Ávila & Sánchez-

Escobedo, 2020; Lizcano & Sánchez, 2016). Ya que estos alumnos son atendidos en el sistema educativo formal, es importante ponderar si su ubicación ideal y la provisión de los servicios que necesitan deben estar en el marco de la educación especial, o no. Este es el meollo de discusión en este trabajo.

Este estudio considera la alta capacidad intelectual como una subcategoría específica de las altas capacidades, con características definitorias operacionales que asumen la presencia innata de una inteligencia general por encima de dos desviaciones estándares de la media y que es independiente del sexo, formación, raza y geografía. Es importante señalar que esta etiología epigenética, minimiza las influencias ambientales: los niños(a)s que nacen con este don, de ahí su denominación en idioma inglés: *gifted*. (Ac-Ávila & Sánchez-Escobedo, 2020; CEDAT, 2018; Gosfield & Daniels, 2011; Labastida 2014).

La atención a las altas capacidades en México

Históricamente el interés por el estudio de la Alta Capacidad Intelectual en México surge en los años ochenta, cuando se escinde la visión tradicional de la educación especial de atender a niños con discapacidad, para abordar a este otro grupo diametralmente opuesto (Sáenz, 2001).

En esta tesitura, se crea el programa *Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (CAS) a cargo de la dirección de educación especial que incluyó formalmente a los alumnos dotados (SEP, 2011). Sin embargo, el sistema educativo nacional carecía (y aún adolece) de suficientes expertos, especialistas, profesores y administradores versados en esta área, extendiendo -muchas veces de manera

improvisada- las estrategias utilizadas para los niños con discapacidad para la atención a estos alumnos.

De 1987 al 88, la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se extendió a los estados coordinados por la Dirección General de Educación Especial (SEP, 2011).

Para 1991, el Proyecto CAS fue adscrito a las Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial. Cada unidad CAS contaba con personal propio: un director y cuatro maestros de apoyo (uno por escuela); con esta estructura se dio continuidad al trabajo en los planteles educativos hasta 1993 (SEP, 2011).

Este proyecto tuvo un giro total a partir de las líneas de acción trazadas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 que perfiló un nuevo estilo de desarrollo educativo (SEP, 2011). Bajo la bandera de la “integración” se pretendió incorporar a todos los alumnos al currículo oficial, bajo el supuesto de que en el aula regular se podrían satisfacer sus necesidades especiales y no especiales de aprendizaje (Coriat, 1990; González y Gómez, 1993; Benito, 1999). El movimiento integrador postulaba un discurso idealista de equidad y reconocimiento social, pero sin los recursos necesarios para atender a los estudiantes con necesidades especiales, lo que ocasionó graves daños a los alumnos con discapacidad en México. Este movimiento mostró ser una estrategia políticamente aceptable para frenar, con argumentos humanistas, el crecimiento rápido y caótico del subsistema de educación especial debido a una carencia de criterios de admisión y una gran demanda de servicios que amenazaban con colapsar los servicios (Sánchez et al, 2003).

Así llegó a su fin el Proyecto CAS y, a partir de entonces, surgieron una diversidad de propuestas de atención a niñas y niños con altas capacidades (SEP, 2011).

En 2009, el tema se retoma y se modifica el artículo 41 de la Ley General de Educación para reconocer la necesidad de implementar diversos modelos de atención educativa para los alumnos con altas capacidades que considera las implicaciones psicológicas, pedagógicas, legales y administrativas (Palacios-Gonzales, 2018). Sin embargo, hoy en día la atención de estos alumnos permanece difusa, desorganizada, varía en los diferentes estados y continúa bajo las directrices de la educación especial (Ac-Avila y Sánchez-Escobedo, 2020).

Cuando se consideran estos dos grupos de estudiantes, la única similitud que tienen en común es la necesidad de una evaluación psicométrica individual para su correcto diagnóstico y atención. Esta fue quizá la razón por la que la atención especializada de los AACI hace cerca de 40 años, surge en el marco de la educación especial; ya que este subsistema era el único que contaba con psicólogos clínicos y educativos capaces de administrar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas necesarias para el diagnóstico de dotación cognitiva.

Sin embargo, con los años y el avance en el entendimiento de fenómenos aspectos neuropsicológicos más complejos, los psicólogos educativos requerían de entrenamiento específico para el diagnóstico de discapacidades de aprendizaje, discapacidad intelectual y trastornos extendidos del desarrollo, utilizando, además de las pruebas de inteligencia, de pruebas adaptativas y otras pruebas neuropsicológicas para explorar disfunciones cerebrales, mismas que no son necesarias para el alumno dotado.

Altas capacidades como categoría independiente de educación especial

La premisa central para remover las altas capacidades del sistema de educación especial se basa en que el AACI no cumple muchos de los criterios para su inclusión en estos servicios. En particular, se desglosan cuatro aspectos a considerar: el tipo de necesidad educativa, el costo beneficio de la atención, la formación docente y el valor estratégico en la política de estado de educar a estos estudiantes.

El tipo de necesidad educativa

El primer argumento para la separación del campo de la educación especial es el tipo de necesidad educativa que los alumnos presentan. En los estados del conocimiento de Educación especial en el año 2002, Sánchez et al. diferenciaron las necesidades educativas entre especiales, para aquellos estudiantes quienes presentan una discapacidad que les impide aprender en el aula regular, de las otras necesidades educativas que no son especiales, pero tan importantes y básicas como la nutrición necesaria y el afecto familiar; o como en el

caso del AACI, cuando se aburre en clase al confrontar los contenidos escolares que les parecen nimios (Puga, Ramírez y Rodríguez, 2003).

Los servicios de educación especial atienden alumnos con necesidades educativas especiales que tienen una limitación orgánica primaria que les dificulta aprender. El alumno con una discapacidad requiere del apoyo de especialistas dentro y fuera del aula dependiendo del tipo y severidad del impedimento, así como de recursos y materiales específicos y costosos. Cabe señalar, que lo anterior incluye al AACI con síndrome de Asperger, quien, por tener también una discapacidad, es tributario de educación especial (Ac-Avila; Sánchez-Escobedo, 2020; Sánchez et al. 2019).

Los alumnos con dotación cognitiva no requieren de especialistas, ni de ser atendidos en turnos alternos en los Centros de Atención Múltiple (CAM), diseñados para ofrecer entrenamiento para movilidad y desplazamiento, la utilización del ábaco, las lupas, enseñanza del lenguaje manual, etc. (Ac-Avila; Sánchez-Escobedo, 2020; Sánchez, 2003; Zavala, 2004). La tabla 1. Esquematiza y resume las diferencias entre las necesidades para los alumnos con discapacidad y aquellos con dotación.

Tabla 1

Comparación de las necesidades educativas entre alumnos con discapacidad y con dotación.

Área	Necesidades	
	Discapacidad	Dotación
Movilidad	<p>Reubicación de un grupo en la planta baja del edificio para facilitar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad motriz o visual.</p> <p>Adaptación de pasamanos en los sanitarios para alumnos o alumnas con discapacidad motriz.</p> <p>Eliminación de obstáculos físicos (muebles, cajas, botes de basura, macetas) que limiten el libre desplazamiento en la escuela o en las aulas</p>	Ninguna
Comunicación e Información	<p>Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual).</p> <p>Elaboración de tableros de comunicación personalizados</p>	Ninguna
Apoyos técnicos y materiales	<p>Bastón, cramer, aritmética, calculadora parlante, lupa, macrotipos, entre otros.</p> <p>Máquina Perkins, ábaco regleta, punzón, caja computadora adaptada.</p> <p>Auxiliares auditivos, material visual, sistema FM, entre otros</p>	Ninguna.
Sitios de Atención	<p>En la escuela, en centros especializados, en módulos del CAM etc.</p>	<p>Escuela regular</p>

Son evidentes las diferencias en las necesidades entre estos dos grupos.

Desde el punto de vista pedagógico, también parece haber una discrepancia entre los propósitos de la atención al dotado y al alumno con discapacidad. Tomlinson (2008) afirma que un avance significativo puede lograrse de manera rápida y profunda en la escuela regular, cuando el maestro asume las necesidades de reto para el AACI.

El costo beneficio de la atención

El segundo argumento reside en el costo-beneficio de los servicios que requieren los estudiantes con discapacidad cuando se les compara con los estudiantes con alta capacidad intelectual. Lo primeros deben de abordarse mediante un diagnóstico previo que fundamente el plan de atención individual que marque los objetivos de la instrucción y contemple los aditamentos, materiales, infraestructura, personal especializado y tiempo para su atención (Sánchez, Canton, & Sevilla, 1996). Por lo que la atención de estos alumnos se vuelve costosa y muchas veces inalcanzable en el empobrecido sistema educativo en México. Gafas, implantes, medicación y materiales especiales son a veces condiciones previas a la instrucción y el involucramiento de especialistas en lenguaje, aprendizaje, Braille, lenguaje de señas, fisioterapias y otros especialistas tienen un papel central en la instrucción especial.

En contraste, los alumnos con altas capacidades intelectuales presenten necesidades educativas asociadas a la ausencia de retos que les presenta la instrucción regular, que resulta ser poco estimulante para ellos. Muchos de estos estudiantes se aburren y desertan o presentan

subdesempeño. Pero, esta problemática no está asociada a la discapacidad, no requieren de maestros especializados ni de materiales o aditamentos excepcionales. Su atención puede hacerse a dentro del mismo sistema escolar, prácticamente sin costo, mediante alguna de las modalidades de adelantamiento escolar (Colangelo et al., 2003).

Más aún, simplemente adelantar a estos estudiantes pudiera aliviar las cargas de los servicios de educación especial insuficientes y saturados, y fortalecer la atención de los alumnos con discapacidades. Hay que reconocer que, hoy por hoy, en México se posterga la detección de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se fomenta su invisibilidad con el pase automático hasta tercero de primaria y hay carencia de recursos materiales para su atención. Más grave aún, los servicios carecen de un seguimiento sistemático (Covarrubias, 2018).

En resumen, el criterio de costo-beneficio es importante de considerar en función de los limitados recursos existentes para atender a los estudiantes en el sistema de educación especial. La inversión debe enfocarse a los alumnos con discapacidad, no a los más aptos, ya que la intervención con estos estudiantes es sensiblemente diferente a la de los estudiantes con discapacidad (Ac-Avila & Sánchez-Escobedo, 2020; (Sánchez-Escobedo, Camelo-Lavadores & Valdés-Cuervo, 2019).

La formación docente

El tercer argumento se basa en las diferencias en la formación del docente para atender a alumnos con discapacidad y con alta capacidad intelectual. En México se prioriza la atención a los problemas de aprendizaje y a los alumnos con algún tipo de discapacidad,

dejando marginal el entrenamiento e información acerca del AACI. De hecho, estudios sobre la formación docente en escuelas normales del país, señala que los maestros en formación solamente poseen el 50% de los conocimientos necesarios para atender al AACI (Valadez-Sierra, Borges & Zambrano, 2017; Sánchez, García & Valadés, 2019).

Y en niveles educativos superiores, los maestros rara vez son entrenados para la enseñanza los estudiantes sobresalientes, y el sistema escolar a menudo carece de programas y maestros que busquen o identifiquen a los estudiantes talentosos (Sánchez & Ramírez, 2013).

El AACI generalmente necesita de un currículum diferenciado, dentro de la infraestructura de la escuela y el cual se diseña a partir de sus características, intereses y fortalezas (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2008). Davis (2006) propone algunas características deseables de un profesor para un alumno sobresaliente: el docente comprende y empatiza con estos alumnos, son competentes en los contenidos, son capaces de modificar el currículum, crean un ambiente de aprendizaje cálido, seguro y democrático, están dispuestos a aprender con y de sus alumnos, son aprendices permanentes, son maduros, experimentados y confían en sí mismos, pueden trabajar en grupo con otros profesionales.

Si los docentes conocieran las necesidades educativas del AACI, podrían en la vida cotidiana escolar, estimular sus potenciales e incrementar sus deseos de aprender. Por ejemplo, promover la profundización e integración de conceptos, planear actividades que estimulen la imaginación y creatividad, estimular la lectura de temas avanzados, comprimir contenidos y realizar proyectos individuales

con ellos que fomenten su vocación científica y tecnológica (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009; Valadez-Sierra, Borges & Zambrano, 2017).

Si se considera la incidencia de condiciones en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o Centro de Atención Múltiple (CAM) resaltan las discapacidades de aprendizaje, atraso escolar y otros problemas asociados al subdesempeño y fracaso escolar. El psicólogo responsable, rara vez tiene entrenamiento específico o experiencia en el manejo del AACI. La complejidad, especialización, costo y consecuencias del diagnóstico de discapacidades no pueden extenderse al AACI.

La formación docente deberá garantizar la comprensión del maestro de las adecuaciones curriculares requeridas en el adelantamiento para la atención e integración del AACI (Márquez, 2010).

El valor estratégico en la política educativa

Finalmente, el cuarto argumento que se plantea respecto a la necesidad de separar la educación del AACI de la educación especial, es por sus implicaciones de política educativa y desarrollo nacional, cuando se considera la capacidad intelectual como un elemento clave del capital humano estratégico del país. La ciencia, la tecnología, el medio ambiente y la economía dependen del capital humano y este es fundamental para la competitividad global en la sociedad del conocimiento (Clikensbeard, 2007; Ramírez, 2015). En este sentido Becker (2002) postula que el éxito de todas las economías depende en “qué tan extensa y efectivamente la gente invierte en ellos mismos” (p.3).

El AACI muestra competencia y potencial excepcional en distintos dominios,

notablemente en la actividad intelectual y creativa, por lo que su atención promueve el desarrollo del capital humano (Benavides et al., 2004; Heller-Sahlgren, 2018; Passow, 1985). En este sentido, Gallager (2002) advierte de los riesgos y el costo de tener una política educativa nacional que ignore la educación del AACI: el retraso en el desarrollo económico, tecnológico y social y afirma que los países con visión de futuro proveen estrategias para la capacitación del personal a cargo del desarrollo de talentos, la educación del AACI y suministran fondos sustanciales para su desarrollo.

La UNESCO declara que se deben reconocer las diferentes necesidades de los alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (UNESCO, 1994).

En México, el Centro de Atención al Talento (CEDAT) es la institución más grande enfocada en esta población específica de estudiantes. Esta institución ha declarado que es importante reconocer que los alumnos dotados representan un valor estratégico ya que constituye el núcleo del futuro capital humano del país (Almazán, Illoldi & Valdés, 2014; Almazán, 2019).

Ante este panorama, es importante abogar por políticas educativas para el desarrollo de los alumnos con altas capacidades intelectuales sustentadas en la convicción de que estos mexicanos excepcionales tienen un valor estratégico para el futuro del país (Sánchez-Escobedo, Camelo-Lavadores & Valdés-Cuervo, 2019).

Uno de los principales obstáculos para la creación de políticas específicas respecto al AACI reside en su relativamente baja incidencia comparada con el gran número de

alumnos a riesgo de fracaso escolar. Si bien la mayoría de los sistemas educativos adoptan elementos de igualitarismo y meritocracia de forma conjunta, por lo general existen conflictos relativos a la aplicación de estos principios (Radnor, Koshy & Taylor, 2007; Tomlinson, 2008).

Resulta entonces necesario establecer una política nacional que considere las mentes más brillantes como recursos invaluable para el desarrollo y seguridad nacional, ya que están en mejor posición para resolver algunos de los problemas más apremiantes (Webb & Gore, 2011; Daniels & Gosfield, 2011).

Ventajas de servicios independientes para los AACI

Los alumnos AACI necesitan de servicios propios. De acuerdo con Castañedo (2006) los servicios disponibles para ellos se pueden conglomerar en cinco grandes categorías: adelantamiento, enriquecimiento, clases especiales, flexibilidad curricular y opciones fuera de la escuela. Desde luego, todas estas acciones requieren de un diagnóstico previo y confiable de la condición de alta capacidad intelectual. A continuación, se explican sintéticamente cada una de estas estrategias.

La primera, el adelantamiento es la más efectiva y se llama también ubicación adelantada o aceleración (Palacios-Gonzales, 2018). Consiste en cubrir la misma cantidad de material escolar en menos tiempo del usual. En el proceso de evaluación se identifican las áreas a las que el alumno dedicará menor tiempo aprendiendo el currículum básico. En la literatura, se han documentado 18 modalidades de adelantamiento distintas. Por ejemplo, por materias específicas, por grado escolar, admisión temprana a la universidad

etc. De acuerdo con Sánchez y Díaz (2012), el adelantamiento es un procedimiento que consiste en escolarizar al AACI en el curso escolar que le corresponde según su edad mental y no su edad cronológica. Debe tomarse en cuenta que el alumno puede dominar una o varias disciplinas específicas, por lo que es indispensable evaluarlo de acuerdo con su área de dominio en los diversos campos, como la ciencia, la tecnología, etc.

La segunda estrategia es el enriquecimiento que representa un amplio abanico de actividades que pretenden expandir el conocimiento y las experiencias de aprendizaje, esta es la alternativa más popular e incluye varias opciones: programas individualizados, estudio independiente, reducción de horarios, ritmo de instrucción más rápido, materiales de más alto nivel, viajes, excursiones, visitas culturales, etc. En México, esta ha sido la estrategia más utilizada (Sánchez-Escobedo et al., 2020).

La tercera estrategia, el agrupamiento, surge del movimiento de educación progresiva en Norteamérica en la década de los 20's que proponía educar a los niños sobresalientes a través de una educación a profundidad, actividad popular durante la guerra fría y que consistía en agrupar a alumnos de alta capacidad intelectual en escuelas o aulas especiales con la finalidad de reclutarlos a futuro para el desarrollo de tecnologías y patentes que permitieran ganar la guerra fría. Los alumnos eran cuidadosamente seleccionados y agrupados o por área de pericia (matemáticas, lenguaje etc.) o por nivel de capacidad. En estas escuelas había maestros itinerantes y seminarios especiales. En México, esta es la estrategia menos utilizada por muchas razones y controversias de índole ideológica, pero persiste en algunos países. Un ejemplo es la Preparatoria Internacional de Hansenberg en Alemania <https://www.hansenberg.de/home.html>

La cuarta tiene como base la flexibilidad curricular y existen varias modalidades de abordaje como clubes extracurriculares, extensión del curso escolar, talleres los sábados, excursiones, cursos de verano, cursos vespertinos, etc.

Por último, la quinta estrategia consiste en programar actividades en otras instituciones paralelas a la escuela. Por ejemplo, clases tempranas en la universidad además de las clases regulares del bachillerato, estudios como ayudante de investigación en proyectos financiados, ser adjunto de un científico en el verano, trabajo en el campo con especialistas en museos, comercios, empresas e industria, etc. Mas formalmente, se pueden considerar programas de intercambio de alumnos en el extranjero y créditos académicos por las experiencias fuera de la escuela. Estas actividades se diferencian del enriquecimiento en que son más formales y sistemáticas y contempla a un tutor o guía personalizado durante un periodo específico.

Conclusiones

Pese a las limitaciones en el examen exhaustivo del complejo fenómeno de la educación especial en México, queda claro que la atención a los alumnos dotados es muy diferente a los alumnos con discapacidad, por lo que diferenciar la atención del AACI de las de los alumnos con discapacidad tiene ventajas técnicas y conceptuales y permite mejores servicios educativos a estos dos grupos de estudiantes sustancialmente diferentes.

Se concluye que la categoría de *Alumno Alta Capacidad Intelectual* (AACI) no debe de incluirse dentro del campo de la educación especial y se han planteado argumentos para evaluar la idoneidad de tener un campo independiente para su atención.

Para México, existen grandes ventajas de construir un campo de atención al AACI que sea independiente, con un corpus teórico y metodológico propio y con preparación del personal docente a través de modelos empíricamente probados para la alta capacidad intelectual

El alumno con Alta Capacidad Intelectual (AACI) tiene requerimientos educativos que no son especiales y merecen una estructura de servicio única y diferenciada de la educación especial. Esta reconfiguración taxonómica, más allá de un mero debate

conceptual, pudiera tener implicaciones para el futuro del país que exige de estrategias para forjar científicos, académicos, profesionales, pensadores y otros tipos de ciudadanos altamente capacitados.

Es necesario replantear la educación del AACI como un asunto prioritario en el país y cambiar la aproximación tradicional desde la visión histórica de la educación especial a una nueva visión de futuro que contemple una política de estado para la atención del AACI como un capital humano estratégico para el desarrollo para el país.

Referencias

- Ac-Avila, V.I.; Sánchez-Escobedo, P.A. (2020). Nomenclatura asignada a estudiantes con alta capacidad intelectual y su atención en el SEN. *Revista Inspiración Educativa México*, 4, 20–33. Available online: <http://www.revistainspiracioneducativa.com/RIE-Cuarta-edificio%CC81n.pdf> (accessed on 10 March 2020).
- Almazán, A. (2019). El verdadero rostro del niño genio. CONACYT. México. Recuperado de <https://www.cyd.conacyt.gob.mx/?p=articulo&id=26>
- Almazán, A., Illoldi, P. & Valdés, M. (2014). Liderazgo Educativo en la Enseñanza de Alumnos con Sobrecapacidad Intelectual. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación. ITESM*, 4(8), 25-34.
- Becker, G. S. (2002). La inversión en talento como valor de futuro. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*. 15 (153), pp. 26-29 Recuperado el 30 de septiembre de 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=228582>
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., Blanco, R. (2004). La Educación de niños con talento en Iberoamérica. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. OREALC / UNESCO Santiago. Santiago de Chile.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Editorial Praxis
- Camelo, A. (2018). Percepción social del alumno con alto rendimiento académico, Tesis de doctorado, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán (México).
- Castañedo, C. (2006). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial Evaluación e Intervención. Madrid, CCS.
- CEDAT. (2018). Perfil del sobredorado. Obtenido de <http://www.cedat.com.mx/perfildel-sobredotado>
- Clinkenbeard, P. R. (2007). Economic Arguments for Gifted Education. *Gifted Children*: 2(1), pp. 6-9. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=giftedchildren>
- Colangelo, N., Assouline, S. & Gross, M. (2003). *A Nation Deceived: How School Hold Back American's Brightest Students* (Vol. 1 y 2), Informe nacional de Templeton ¿Como las escuelas sostienen a los estudiantes sobresalientes? Iowa, University of Iowa.
- Contreras, G. (2020). Conocimientos del maestro de primaria respecto a la dotación cognitiva. En Borges-Ucan & Valdez-Hernandez (Eds.) *Estudios en lenguas modernas y originarias*, 121-135. Universidad de Quintana Roo.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados: Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona. Ed. Herder.
- Covarrubias P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. Recuperado en 22 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es.
- Daniels, K., & Gosfield, M. (2011). The Economics of Gifted Education. *Gifted Education Communicator A Journal For educators and parents*, 2-33. Recuperado el 12 de Mayo de 2019, de <http://www.giftededucationcommunicator.com/>

- wp-content/uploads/2013/03/The-Economics-of-Gifted-Education.pdf*
- Davis, G. (2006). Gifted children and gifted education: a handbook for teachers and parents. USA: Great Potential Press, Inc.
dx.doi.org/10.14516/fde.515
- Enríquez-Gutiérrez. (2018). Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006). *Foro de Educación*, 16(24), 193-213. doi: <http://>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning. *The Psychology of Education Review*, 34 (2), 22-29
- Gallagher, J. (2002). Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gio, C. (2020). Conocimientos de los docentes en formación respecto a los estudiantes con alta capacidad intelectual. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida Yucatán.
- González, E. & Gómez, G. C. (1993). Identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas instruccionales. Tesis Doctoral. Directora Concepción Gotzens Busquets. Universidad Autónoma de Barcelona
- Gosfield, M. & Daniels, K. (2011). The Economics of Gifted Education. *Gifted Communicator*. 42(4), 1-38. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Heller-Sahlgren, G. (2018). What works in gifted education? A literature review. Centre for Education economics UK. UNESCO, International
- Labastida, R. (2014). Fantasmas en el aula. Cómo aprovechar el potencial invisible en México: Colegio de Sinaloa.
- Lizcano, P. y Sánchez, P. (2016). Personality traits and life experiences influencing highly creative people: *six life stories*. *Journal of Special & Gifted Education*, 3 (1), 93-108.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Guía de adecuaciones curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf
- Palacios-Gonzales, P. (2018). Predictors of Mexican teachers' attitudes towards acceleration. The University of New South Wales. Recuperado el 10 de February de 2020, de unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:58245/SOURCE02?view=true
- Passow, H. (1985). La educación del superdotado. UNESCO perspectives. *Revue Trimestrielle de l'éducation*, 16(2), 183-194.
- Puga, I., Ramírez M. C & Rodríguez A. L., (2003). Presentación del panorama actual a nivel nacional sobre la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Documento presentado en la Reunión Nacional del Proyecto de Investigación e Innovación: Un Modelo de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México.
- Radnor, H., Koshy, V., & Taylor, A. (2007). Gifts, talents and meritocracy. *Journal of Education Policy*, 22(3) 283-299, DOI: 10.1080/02680930701269186
- Ramírez, D. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cad. ECAPE. BR*, 13(2), 315 - 331. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-3951147541>

- Saenz, J. (2001). A staff development program in gifted education-México. Ponencia presentada en 14th Biennial World Conference. World Council for Gifted and Talented Children. Barcelona
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, M. A., & Rivera, M. A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo Vol. 4*, pp. 189-374). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, P. (2003). Los niños superdotados: una aproximación a su realidad. España: Piscegraf, S.L.
- Sánchez, P. y Díaz, L. (2012). Acreditación y promoción anticipada de los alumnos altamente sobresalientes. En D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala (Eds). *Alumnos superdotados y talentosos. México: El Manual Moderno*, 413-422.
- Sánchez, P. y Ramírez, K. (2013). Talent development in Mexico: challenges and opportunities. En *Talent Development Around the World*. México: Unas letras.
- Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1996). Compendio de educación especial. México: Manual Moderno.
- Sánchez, P., García, F. y Valadés, D. (2019). El Maestro de primaria y el alumno con dotación cognitiva en México. Presentado al 13° foro de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México.
- Sánchez-Escobedo, P. & Valdés, A. & Contreras-Olivera, G. & García Vázquez, F. & Duron, F. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*. 12. 1-9. 10.3390/su12114474.
- Sánchez-Escobedo, P., Camelo-Lavadores, A., & Valdés-Cuervo, A. (2019). Gifted, talented and high achieving students and their gifted education in Mexico. En S. R. Smith, *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (págs. 1-13). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-3021-6_9-1
- Secretaría de Educación Pública (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada*. España: Octaedro.
- UNESCO. (1994). *World Conference on special needs education: Access and Quality*. Salamanca, Spain.
- Valadez-Sierra, M., Borges, Á., & Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *Talincrea*, 4, 15-26. Recuperado el 20 de May de 2018, de [talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Valadez%20Borges%20&20Zambrano%20\(2017\).pdf](http://talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Valadez%20Borges%20&20Zambrano%20(2017).pdf)
- Valdés, A., Sánchez, P. y Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. En *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 25-33.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2008). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted. En S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 347-366). USA: Springer.
- Webb, J. & Gore, J. (2011). Helping Children Learn about the Larger World. En *Gifted Education Communicator*, 42 (4), 5-6.