

Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria

Special educational needs in high school gifted students

Norma Guadalupe Márquez Cabellos¹, Kalina Isela Martínez Martínez²

Márquez Cabellos, N. G.; Martínez Martínez, K. I., Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria, *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. 52, 37-45, 2011.

RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados de un estudio realizado con 22 adolescentes de educación secundaria con superdotación, a quienes se les aplicó una evaluación psicopedagógica integrada por instrumentos formales e informales que permitió identificar sus necesidades educativas especiales centradas en los estilos cognitivos y de aprendizaje, en la creatividad cognitiva y la organización áulica. Los resultados evidencian la necesidad de reflexionar sobre la intervención educativa y los tipos de apoyos que requieren para satisfacer sus necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study in which 22 highly gifted students from high school were evaluated. The students were evaluated by a

Palabras clave: Superdotación, necesidades educativas especiales, adolescentes, evaluación psicopedagógica, educación secundaria, diversidad educativa.

Key words: Gifted students, special educational needs, adolescent, psycho-educational assesment, high school, educational diversity.

Recibido: 24 de Febrero de 2011, aceptado: 19 de Julio de 2011

¹ Doctorado Interinstitucional en Psicología, Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, normitam Marquez@hotmail.com.

² Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes kimartin@correo.uaa.mx.

psycho-educational assessment consisting in normalized tests in which special educational needs, focused on cognitive and learning styles, creativity and cognitive organization inside the classroom, were identified. Results show that educational intervention must be appropriate to their special educational needs.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más importantes y relevantes dentro de la educación inclusiva es, sin duda, el de las necesidades educativas especiales (NEE). El concepto fue introducido a través del Reporte Warnock, elaborado en 1978 a petición del parlamento del Reino Unido. Más tarde este concepto fue retomado por la UNESCO para recomendarlo a los países miembros y fue ratificado en 1994 en la Conferencia Mundial de Salamanca, España; y en nuestro país en la Conferencia Nacional de Huatulco, Oaxaca, en 1997.

La visión que enmarca la política educativa de nuestro país, específicamente en los niveles de educación básica, define al alumno con NEE como aquel que manifiesta "un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo y que requiere apoyos extras y/o diferentes en su proceso educativo" (SEP, 2010: 91). Habitualmente, cuando se hablaba de NEE solía considerarse sólo a los alumnos que presentaban deficiencias por tener sus capacidades por debajo de la media, ignorando a aquellos con habilidades superiores a las normales o a las esperadas de su edad. Sobre la base de las investigaciones y los acuerdos nacionales e internacionales, hablar

de NEE supone también considerar la diversidad en cuanto a los requerimientos que implica ser diferente, sea ésta en función de las capacidades, intereses, motivaciones, estilos o ritmos de aprendizaje. Esta postura implica observar a las NEE como un proceso, al admitir que las habilidades y capacidades superdotadas se convierten en una dificultad para el alumno cuando los contenidos curriculares, el método de enseñanza, el contexto escolar y áulico carecen de estímulos facilitadores y enriquecidos acordes a su potencial sobresaliente.

Cuando se refiere a los alumnos con superdotación existen muchos puntos de vista y connotaciones diversas, porque es un grupo heterogéneo y no se puede definir por un conjunto de características, sino por la combinación e interacción de ellas. La revisión y análisis de la literatura (Alonso y Benito, 1996; Prieto y Castejón, 1997; Pérez y Domínguez, 2000; Sánchez, 2002; Artilles y Jiménez, 2005; De Zubiría, 2005; Zavala, 2006; Gagné, 2010) permite reconocer a la población con superdotación, como aquella que se distingue por presentar habilidades y procesos cognitivos excepcionales, caracterizándose por aprender de forma diferente y más rápida que sus compañeros de grupo. En nuestro país, la intervención educativa de estos alumnos está sustentada en un marco jurídico y legal, no obstante la generalidad de las orientaciones didácticas en el Plan y programas de educación básica, la diversidad metodológica, los estilos de enseñanza, el contexto escolar y áulico carente de estímulos, los contenidos escolares simplificados en la planeación docente, así como la falta de programas específicos de intervención; todo lo anterior origina que algunos alumnos con superdotación presenten necesidades educativas especiales.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha encaminado sus esfuerzos en atender a la diversidad bajo el principio de equidad: "no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje" (SEP, 2006: 22); prueba de ello fue la publicación en junio de 2007 de la propuesta de intervención "Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes", que marca la pauta para identificar y atender psicopedagógicamente a la población de educación primaria con superdotación y talento. A pesar de esta inicia-

tiva, se carece de seguimiento e intervención a lo largo de la educación básica, porque hasta el momento no existen las orientaciones psicopedagógicas para identificar las NEE de los alumnos con superdotación inscritos en educación secundaria, ni la forma de intervenir en ellas.



Figura 1. Representación de la heterogeneidad de los alumnos de educación secundaria.

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Colima (2010).

En nuestro país, la investigación en la detección de las NEE en los adolescentes de educación secundaria con superdotación es incipiente por la falta de lineamientos para el proceso de identificación, evaluación psicopedagógica e intervención educativa, por la carencia de instrumentos formales validados y estandarizados y/o adaptados, así como la falta de personal capacitado para intervenir en este nivel educativo. En el ámbito internacional, existen propuestas para la identificación de las NEE de la población de educación secundaria con superdotación, lo que ha permitido hacer algunos estudios en este campo. La investigación realizada por Apraíz (1995), en la Dirección de renovación pedagógica del gobierno Vasco, encontró que las NEE de los alumnos superdotados están centradas en tres ámbitos: 1) psicológicas, al necesitar un sentimiento generalizado de éxito en un ambiente intelectual dinámico y no aburrido, y la posibilidad de poder intervenir en la planificación y evaluación de sus actividades; 2) sociales, al demandar sentirse aceptados en el grupo y la familia por sus diferencias individuales; y 3) intelectuales, al requerir una enseñanza individualizada que facilite el acceso de recursos adicionales y complementarios de información, así como poder utilizar sus habilidades para resolver problemas y realizar investigaciones

más allá de los programas ordinarios. Un estudio realizado en 2001 por expertos del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, España (CREENA) identificaron que los alumnos con superdotación presentan de forma transitoria o permanente NEE centradas en el currículo escolar, el estilo cognitivo y de aprendizaje, en relación con la afectividad y las relaciones interpersonales. Por su parte, la investigación realizada por Arocas, Martínez y Martínez (2006) en cincuenta centros escolares de la comunidad valenciana, identificaron que las NEE de los alumnos con superdotación están centradas en dos áreas: en los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas, lo que imposibilita la implementación de actividades centradas en intereses y motivación de la población superdotada. Pérez (2006) refiere que dadas las características cognitivas y personales de los alumnos superdotados, sus necesidades educativas especiales son las referidas a que el aprendizaje esté centrado en la construcción de significados y el desarrollo de la capacidad cognitiva, así como de métodos de enseñanza diversificados. El estudio coordinado por Calero, García y Gómez (2007) refiere que las NEE de los adolescentes con superdotación están presentes cuando existe la necesidad de introducir nuevos símbolos (procesadores, buscadores, micro mundos, *software* educativos) y la fuerte necesidad de conocer y comprender cómo funciona todo lo que les rodea.

Hasta el momento las investigaciones citadas han demostrado que el superdotado puede presentar NEE originadas por su condición personal (interés, motivación y estilo de aprendizaje) y el contexto escolar y áulico (metodología, contenidos curriculares y materiales didácticos). A partir del análisis de las formulaciones conceptuales y teóricas que enmarca a los adolescentes con superdotación, la revisión de estudios internacionales y la insuficiencia de investigación a nivel nacional en torno a la detección de las NEE de esta población hicieron relevante el presente estudio. Por ello, el objetivo estuvo centrado en identificar las NEE de los alumnos de educación secundaria con superdotación que permitieran distinguir las bases de la intervención educativa acorde a sus necesidades.

MATERIALES Y MÉTODOS

Participaron 22 sujetos con superdotación que obtuvieron un percentil 90 o superior del test Raven matrices progresivas, escala avanzada

(MPA), inscritos en primer grado del ciclo escolar 2009-2010 de dos escuelas secundarias públicas del estado de Colima, México. Para la identificación de las NEE, la evaluación psicopedagógica estuvo compuesta por instrumentos formales e informales, los cuales se aplicaron con el siguiente orden:

- Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006). Valora el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje y está compuesto por 70 reactivos que evalúa 4 escalas y 11 subescalas en las que se agrupan las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas: a) sensibilización: motivación, actitud, control emocional; b) elaboración: selección de la información, organización, elaboración de información; c) personalización: pensamiento crítico y creativo, recuperación, transferencia; y d) metacognición: planificación, evaluación y regulación. El CEA ha mostrado ser un instrumento fiable y válido para el alumnado de educación secundaria (Barca, Porto, Santorum, Morán y Brenlla, 2008).
- Inteligencia creativa (CREA) (Corbalán, Martínez y Donolo, 2006). Aprecia la inteligencia creativa a través de la evaluación cognitiva según su indicador de generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. El CREA está compuesto por tres láminas: A, B y C (A –aplicable de 6 a 9 años–, A y C –para 10 y 11 años–, y A, B y C –12 años en adelante–). Para efectos de esta investigación, se seleccionó la lámina C por la identificación con la edad de los alumnos evaluados. Esta prueba es aplicada en las escuelas de educación primaria que participan en la propuesta de intervención para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006; Calatayud, Forero y Ramírez, 2007).
- Cuestionario del alumno (adaptado SEP, 2006). Está compuesto por 15 preguntas que recaba información puntual y directa sobre las características, intereses y necesidades del alumno, así como su desenvolvimiento en su contexto familiar y escolar. El cuestionario es aplicado en las escuelas de educación primaria que participan en la propuesta de intervención para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006; Calatayud, Forero y Ramírez, 2007).

- Batería de socialización, BAS 1-2 (Moreno y Matorell, 2001). Integrada por escalas estimativas que se aplican a profesores (BAS 1) y padres de familia (BAS 2) para valorar al sujeto. Compuesta por 114 elementos que miden dos aspectos: a) los facilitadores con las escalas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol; y b) los perturbadores, integrados por las escalas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez. Tiene una escala denominada criterial de socialización que ofrece una visión global del grado de adaptación social del alumno, según el juicio de sus mayores. La Batería es aplicada en las escuelas de educación primaria que participan en la propuesta de intervención para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006; Calatayud, Forero y Ramírez, 2007).

Las pruebas utilizadas proporcionaron información útil sobre las características personales del alumno, así como la interacción con su contexto escolar, áulico y familiar. Se conformaron pequeños grupos y se dieron las instrucciones de aplicación en las aulas de usos múltiples de las escuelas seleccionadas en las primeras horas de clase para evitar los efectos de fatiga. Para cumplimentar la Batería de socialización (BAS 2), se realizaron visitas domiciliarias ajustándose a la programación de los padres de familia. Para la calificación de los instrumentos formales (CEA, CREA y BAS 1-2) se consideraron los baremos españoles por la limi-

tante que tiene nuestro país en la adaptación de pruebas psicopedagógicas en adolescentes. La aplicación y calificación de todos los instrumentos tuvo una inversión en tiempo de 41 días en sesiones de dos horas aproximadamente. Con la información recolectada se realizaron análisis estadísticos (media y desviación típica) con la ayuda del programa Statistical Package for the Social (SPSS) versión 17. Se diseñó una tabla de contingencia de doble entrada definida por datos cualitativos y cuantitativos.

RESULTADOS

En la figura 2 se identifican las medias y desviaciones estándar de las once subescalas del Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA). El punto medio, según el manual del CEA, se encuentra en el percentil 50, por lo que se identificaron medias estabilizadas en la escala de personalización (subescalas: transferencia, pensamiento crítico y recuperación) y siguiendo en orden descendente continuó la escala elaboración (subescalas: elaboración, organización y selección), posteriormente, la escala de sensibilización (subescalas: motivación, actitud y control emocional). Por su parte, la escala de metacognición (subescalas: planificación/evaluación y regulación) no mostró equilibrio en los resultados de sus subescalas.

Comparando descriptivamente las puntuaciones de las medias en cada subescala, se identificó que la media más elevada fue control emocional,

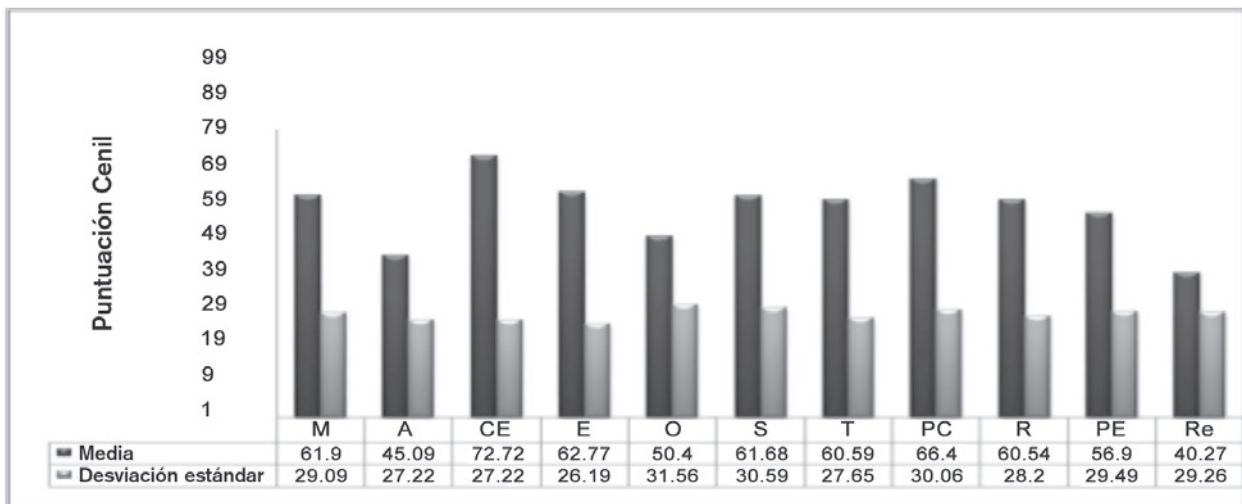


Figura 2. Media y desviación estándar de las subescalas del CEA.

Nota. M=motivación, A=actitud, CE=control emocional, E=elaboración, O=organización, S=selección, T=transferencia, PC=pensamiento crítico, R=recuperación, PE=planificación/evaluación, Re=regulación.

lo que representó en los alumnos un dominio emocional durante la ejecución de la tarea. Siguiendo en orden descendente, se observó que las medias que adoptaron valores comprendidos entre 66.40 a 60.54 fueron las subescala de pensamiento crítico, elaboración, motivación, selección, transferencia y recuperación. La subescala de pensamiento crítico permitió identificar la autonomía y consistencia en la toma de decisiones. Por su parte, la subescala de elaboración reflejó la capacidad que tuvieron para relacionar los conocimientos previos con información nueva, logrando una interpretación individual e idiosincrática de los datos informativos. La subescala de motivación manifestó una disposición positiva y activa hacia los datos procedentes de la nueva información y las ya existentes. Se identificó la capacidad de selección de información para ejecutar la tarea. Se revisaron las semejanzas en las medias de las subescalas de transferencia y recuperación; la primera manifestó una adecuada transferencia de lo aprendido a aspectos prácticos en diferentes situaciones de su vida cotidiana y la segunda reflejó la práctica que tuvieron los alumnos en la información almacenada, utilizándola para acceder a nuevos conocimientos. Por otra parte, las puntuaciones cercanas a la media son las subescalas de planificación/evaluación y organización. En la primera, los alumnos hicieron uso, en menor medida, de la planificación de las tareas, lo que impidió tener una secuencia de actividades para ejecutarlas. En la segunda, se revisó que sólo pocos alumnos lograron tener una organización en sus ideas y materiales de trabajo para llevar a cabo las actividades. Finalmente, las subescalas

con puntajes por debajo de la media fueron actitud y regulación, identificándose que muy pocos mostraron disposición favorable hacia el aprendizaje; y un mínimo de alumnos revelaron habilidad para la comprobación progresiva de la calidad de su aprendizaje.

Con referencia al test de Inteligencia creativa (CREA), se identificó una puntuación media de 49.50 (24.28). Se observó en los 22 sujetos un moderado nivel de producción creativa, sin destacar por la innovación o la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas. En la figura 3 se identificó a 4 sujetos con percentil igual o superior a 75 (rango 99-75) que reflejó alta creatividad, proyectando posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa. Se categorizó con creatividad media a 16 sujetos con percentil entre 30 a 70 (rango 26-74) con moderado nivel en su producción creativa, manteniendo una actitud poco favorable ante las tareas al cuestionar parcialmente las situaciones que los rodea. Finalmente, dos sujetos puntuaron con percentil menor de 10 (rango 1-25), revelando una baja creatividad que los definió con limitada capacidad para la producción creativa por el poco interés hacia el cuestionamiento de su entorno.

Con referencia al cuestionario del alumno, se identificó que los 22 sujetos no mostraron dificultad para ser aceptados en su grupo, integrándose con facilidad a las tareas asignadas por los docentes. El 27.2% mostró inseguridad durante el desarrollo de las actividades escolares. El 90.9% reflejó sentirse muy bien en la escuela por el es-

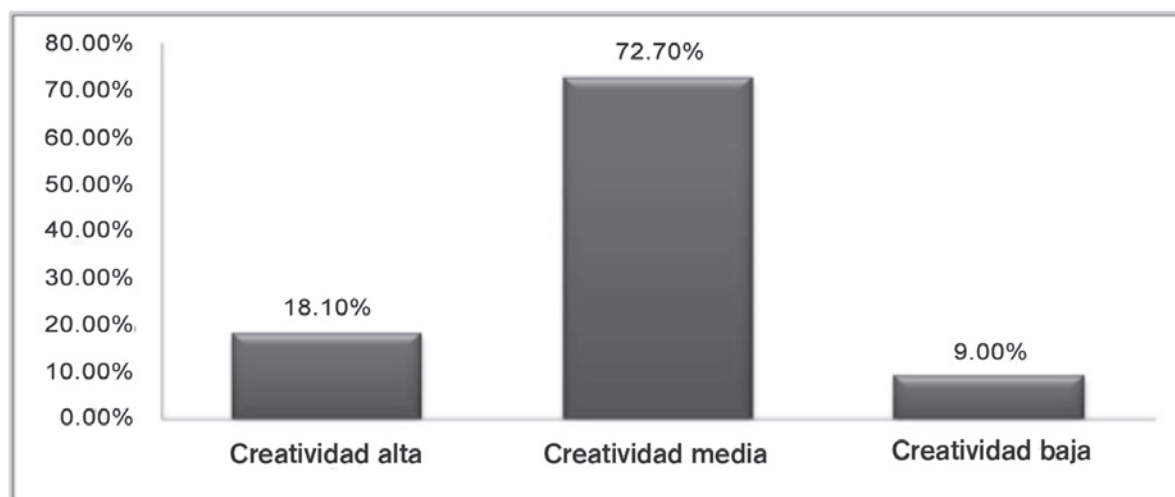


Figura 3. Porcentaje de los niveles de inteligencia creativa de los 22 sujetos, los cuales se categorizan por alta, media y baja según el manual del test Inteligencia creativa (CREA).

pacio que representó para seguir aprendiendo; asimismo, el 86.3% reportó que sus maestros los identifican como alumnos inteligentes, dedicados y hábiles para resolver problemas. El 95.4% de los sujetos mostraron interés por estudiar y participar en las actividades de la escuela, tales como en la banda de guerra y las actividades deportivas (específicamente en el fútbol y volibol). El 86.3% registraron estar preparados para estudiar una carrera profesional y el 13.6% manifestaron que se preparan en la escuela para tener un ingreso económico mejor al terminar la educación secundaria. El 63.6% refirieron sentirse satisfechos por sus calificaciones, aun cuando sus promedios no son de diez. El 31.8% expresaron sentirse frustrados cuando no alcanzan la calificación máxima a consecuencia de no planear sus tareas. Al interrogar a los estudiantes qué aspectos cambiarían en su escuela, el 81.8% respondieron que las dinámicas de trabajo de sus maestros. Por su parte, el 18.1% reportó la pérdida de tiempo y aburrimiento durante las actividades. Se cuestionó a los sujetos qué dificultades presentan al momento de llevar a cabo las actividades académicas y el 86.3% respondió que carecen de estrategias para pensar al resolver los problemas escolares. Finalmente, el 90.9% reveló sentirse satisfechos con la familia que tienen por

el apoyo, la motivación e interés que muestran sus padres de familia y hermanos en las actividades escolares y extraescolares.

Los resultados de las puntuaciones medias y desviación estándar de los aspectos facilitadores de la Batería de socialización para profesores (BAS 1) y padres de familia (BAS 2) se reflejan en la tabla 1. La valoración que realizaron los profesores y los padres de familia en los aspectos facilitadores, se identificó medias con puntuaciones altas en liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol. Los sujetos mostraron capacidad de integración y equilibrio social y emocional para relacionarse con sus compañeros, sin presentar dificultad en sus relaciones interpersonales. En las puntuaciones medias de la escala de criterial social (76.00 en BAS 1 y 69.13 en BAS 2) se reflejó la diferencia por la valoración alta que los profesores otorgaron a los sujetos a diferencia de las puntuaciones asignadas por los padres de familia.

En la tabla 2 se identificaron medias con puntuaciones bajas en los aspectos perturbadores del BAS 1 y BAS 2 (oscilando entre 24.09 a 39.09). Los sujetos no reflejaron problemas para adaptarse a su medio escolar y social.

Tabla 1. Media y desviación estándar de los aspectos facilitadores del BAS 1-2

Aspectos facilitadores	BAS 1		BAS 2	
	M	DE	M	DE
Liderazgo	81.82	20.10	77.50	28.12
Jovialidad	82.18	14.33	72.55	23.67
Sensibilidad social	72.91	19.37	70.59	28.32
Respeto-Autocontrol	77.00	17.02	70.64	31.59
Criterial social	76.00	18.20	69.14	31.59

Nota. N=22; BAS 1=batería de socialización para profesores; BAS 2=batería de socialización para padres de familia; M=media; DE=desviación estándar.

Tabla 2. Media y desviación estándar de los aspectos perturbadores del BAS 1-2

Aspectos perturbadores	BAS 1		BAS 2	
	M	DE	M	DE
Agresividad-Terquedad	35.18	8.22	32.41	21.13
Apatía-Retraimiento	39.09	12.69	32.64	15.35
Ansiedad-Timidez	24.09	13.94	26.00	17.75

Nota. N=22; BAS 1=batería de socialización para profesores; BAS 2=batería de socialización para padres de familia; M=media; DE=desviación estándar.

La correlación de Pearson (nivel de confianza del 95%) de los factores facilitadores del BAS 1 y BAS 2 demostró diferencias estadísticamente significativas en liderazgo ($r= .868, p= 0.000$), jovialidad ($r= .583, p= 0.004$), sensibilidad social ($r= .703, p= 0.000$), respeto-autocontrol ($r= .619, p= 0.002$) y criterial social ($r= .631, p= 0.002$). Los factores perturbadores de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez no reflejaron una correlación significativa.

Tomados en su conjunto los resultados de los instrumentos aplicados, se realizó un análisis descriptivo para identificar las dificultades que los sujetos presentaron según el indicador de cada instrumento. En el cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) se identificó que utilizaron menos las estrategias cognitivas centradas en la actitud y la organización de la información, así como en la totalidad de las estrategias metacognitivas referidas a la planificación, evaluación y regulación del aprendizaje. Por su parte, en el test Inteligencia creativa (CREA) se observó en los sujetos un moderado nivel creativo cognitivo para cuestionar situaciones y planteamientos imaginativos en diferentes contextos. En el cuestionario del alumno se reflejó en los sujetos inconformidad por las dinámicas de trabajo empleadas por los docentes por la pérdida de tiempo durante la clase, provocando el aburrimiento. Finalmente, en la Batería de socialización 1-2, se identificó en los sujetos buena integración social con equilibrio social y emocional para relacionarse con sus compañeros de grupo, sin presentar dificultad en sus relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. El análisis de estos resultados llevó a identificar las NEE más frecuentes de los 22 sujetos evaluados psicopedagógicamente, las cuales se detallan en tres rubros:

1. Referidas al estilo *cognitivo* y de *aprendizaje*:
 - Presentan dificultad para la aplicación de técnicas de aprendizaje, específicamente para recuperar, sistematizar y organizar información.
 - Utilizan menos las estrategias cognitivas referidas a la actitud y organización, presentando dificultad para responder en determinada forma entre los objetos y situaciones con las que se relacionan.
 - Requieren de estrategias metacognitivas para llevar a cabo una planeación, regulación y evaluación de su aprendizaje.
 - Presentan dificultad para establecer relaciones internas de la información, sin descubrir la estructura interna que subyace en ella dándole sentido y dirección.

- Muestran dificultad para establecer relaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales.
2. Referidas a la *creatividad cognitiva*:
 - Requieren de estrategias didácticas centradas en la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución.
 - Muestran dificultad para la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas.
 3. Referidas a la *organización áulica*:
 - Requieren de un contexto áulico facilitador, centrado en la diversidad de estrategias docentes.
 - Necesidad de enseñanza individualizada, centrada en proyectos generales o específicos.

DISCUSIÓN

A la luz de los resultados de la evaluación psicopedagógica, se identificaron las NEE más frecuentes de los 22 sujetos con superdotación referidas al estilo cognitivo y de aprendizaje, a la creatividad cognitiva y a la organización áulica. A diferencia de estudios previos (Pérez, 2006; Centro de recursos de educación especial de Navarra, 2001; Arocas *et al.*, 2006; Apraíz, 1995; Calero *et al.*, 2001), se encontró que presentan mayor dificultad en las estrategias de aprendizaje más profundas (llamadas metacognitivas), más que en las menos profundas (llamadas cognitivas). Estos resultados coincidieron con la investigación realizada por Calero *et al.* (2001), que muestra que los alumnos superdotados requieren de actividades que los lleven a un pensamiento más profundo, más avanzado; es decir, conocer y comprender cómo funciona todo lo que les rodea. Lo anterior se explica al considerar que los adolescentes superdotados tienen gran necesidad de aprender estrategias de búsqueda, organización y sistematización de la información, porque el currículo de educación secundaria está centrado en desarrollar estrategias cognitivas, sin llegar a niveles más complejos y abstractos, como el desarrollo y aplicación de estrategias metacognitivas. Asimismo, los resultados dejaron ver el tipo de estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan cotidianamente en sus actividades escolares, lo que lleva a especular sobre las estrategias de enseñanza que utilizan habitualmente el profesorado; es decir, la poca o nula planificación de situaciones y secuencias didácticas complejas y abstractas que lleven a estimular a los alumnos a pensar de forma reflexiva, analítica y crítica sobre su propio pro-

ceso de aprendizaje. Desde esta postura, Pérez (2006) refiere que una de las NEE de los alumnos superdotados es que requieren de metodologías centradas en la diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para que participe activamente en su contexto escolar y áulico.

Otra NEE a discutir es que se identificó en los alumnos un moderado nivel creativo cognitivo, manteniendo una actitud ante la vida capaz de cuestionar parcialmente las situaciones que se les presentan, sin una particular disposición para los planteamientos imaginativos donde se aplique la fluidez, la originalidad y la flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución. Los estudios del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, España (2001) coinciden con este hallazgo, al referir que los alumnos superdotados presentan dificultad para aplicar la creatividad en situaciones diversas para la mejor solución. Lo anterior explica que las actividades generadas en las aulas regulares son nulas o escasas hacia la conducción del razonamiento abstracto, hipotético y deductivo, sin pensar en términos de posibilidades para afrontar los problemas con flexibilidad y probar hipótesis con múltiples soluciones creativas. En este tenor, los adolescentes con superdotación tienen la capacidad de un razonamiento abstracto que les permiten ensayar las funciones más elevadas del pensamiento, llevándolos a romper las situaciones del contexto para asomarse a las alturas ilimitadas de lo posible (Domínguez, 2003). Bajo estos preceptos, es posible identificar la homogeneidad del currículo de educación secundaria, al plantear orientaciones didácticas generales para una población con características similares, sin considerar la vía de atención a la diversidad, dejando de lado habilidades, características y necesidades educativas de la población con superdotación. Esta situación refleja el papel tradicionalista que por muchos años la educación básica ha manifestado.

Contrariamente a lo esperado, según el estudio realizado por Apraíz (1995), en general, los alumnos con superdotación manifestaron estabilidad en los aspectos facilitadores de socialización, reflejando buena integración social y equilibrio emocional para relacionarse con sus compañeros de grupo sin presentar dificultad en sus relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. Sin embargo, un rasgo que corrobora lo propuesto en la investigación de Apraíz (1995) es la referida a que requieren de un ambiente intelectual dinámico y no aburrido, ya que los alumnos manifestaron que las

dinámicas de trabajo empleadas por los docentes no son favorables ni deseables por parte de ellos, porque existe pérdida de tiempo durante la clase, provocando el aburrimiento. Estos resultados también coinciden con los estudios de Arocas *et al.* (2006), al ostentar que las NEE de la población superdotada requieren de actividades curriculares con ampliación vertical y horizontal centradas en sus intereses con niveles de complejidad, donde se promueva tanto el trabajo individual como en equipo dentro y fuera del aula. Desde esta postura, la atención a las diferencias supone actuar con medidas de intervención que respondan a las NEE, que para satisfacerlas requieren de programas de intervención específicos donde se planifiquen estrategias didácticas tendientes a lograr mejoras en el desempeño de su capacidad cognitiva, creativa, emocional y social.

CONCLUSIONES

La exploración del conocimiento de las NEE identificadas en los alumnos con superdotación, permitió obtener una descripción de sus necesidades no sólo aquellas referidas por su condición personal, sino también del contexto escolar y áulico donde están inmersos. Estas NEE demandan una enseñanza diversificada y dinámica que permita desarrollar habilidades y potencialidades, por ello se considera que la intervención educativa de estos alumnos no puede quedar a merced de la improvisación de los docentes o de los padres de familia, sino apoyada de principios educativos sólidos que atiendan el desarrollo de la persona en su globalidad, porque son alumnos que se diferencian de sus compañeros por presentar posibilidades de aprendizajes distintos, un modo particular de realizarlo y un estilo de pensamiento que los lleva a destacar significativamente.

Es imprescindible que las NEE del adolescente con superdotación puedan ser definidas con precisión para que la intervención educativa sea una respuesta acorde a sus necesidades y características muy particulares. En este contexto, las instituciones educativas deben hacer frente a las NEE que presentan estos alumnos, centrando su atención en: a) diseñar estrategias de identificación a las NEE en la población adolescente, b) generar respuestas educativas para satisfacer las NEE y que a su vez, conduzcan al desarrollo de todas las potencialidades, c) fortalecer la formación docente de educación secundaria en el campo de la superdotación para ofrecer una intervención educativa de calidad, con equidad y pertinencia.

LITERATURA CITADA

- ALONSO, J.; BENITO, Y., *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea, 1996.
- APRAÍZ, E., *La educación del alumnado con altas capacidades*. España: Servicio Central del Gobierno de Vasco, 1995.
- AROCAS, S.; MARTÍNEZ, C.; MARTÍNEZ, F., ¿Qué necesidades educativas tienen los alumnos más capaces? En: *Nuevas Tecnologías y Sociedades*. España, pp. 28-37, 2006.
- ARTILES, C.; JIMÉNEZ, G., *Introducción a la atención educativa del alumnado con capacidades intelectuales. Identificación e intervención educativa y familiar con alumnado de altas capacidades*. Las Palmas de Gran Canaria: Centro de Formación Continua ULPGC, 2005.
- BARCA, A.; PORTO, A.; SANTORUM, R.; MORAN, H.; BRENLLA, J., Los procesos y estrategias de aprendizaje en alumnado universitario. Un análisis comparativo entre las escalas ACRA y Cuestionario CEA. Ponencia presentada en V Congreso Internacional en Psicología y Educación. España, pp. 32-43, 2008.
- BELTRÁN, J.; PÉREZ, L.; ORTEGA, M., *Manual CEA, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. España: TEA, 52, 2006.
- CALATAYUD, A.; FORERO, A.; RAMÍREZ, C., Proyecto de investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. *Fiasca: revista de altas capacidades*. No. 14, pp. 57-83, 2007.
- CALERO, G.; GARCÍA, M.; GÓMEZ, G., *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. España: Materiales para la orientación educativa, 2001.
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA. Las necesidades educativas especiales de los superdotados. De: <http://www.pnt.cfnavarra.es/creena/009Superdotados/necesidades.htm>, consultado el 13 de abril de 2008.
- CORBALÁN, F.; MARTÍNEZ, F.; DONOLOS, C., *Manual CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. España: TEA, 2006.
- DE ZUBIRÍA, S.J., *Inteligencias, talentos y educación. Lo que todos debemos saber*. Bogotá: Instituto Alberto Merani, 2005.
- GAGNÉ, F., Construyendo talentos a partir de la dotación. Breve revisión del MDDT 2.0. En: Valadez, D.; Valencia, S., *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. México: Universidad de Guadalajara, 2010.
- MORENO, S.; MATORELL, M., *Manual BAS 1-2. Batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA, 2001.
- SÁNCHEZ, E., *Superdotados y talentosos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. España: Editorial CCS, 2002.
- SE COLIMA. Escuela de talentos. De: <http://www.secolima.gob.mx>, consultado el 13 de noviembre de 2010.
- SEP. *Conferencia nacional: atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*. México: SEP, 1997.
- SEP. *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP, 2006.
- SEP. *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para escuelas secundarias oficiales al sistema educativo nacional. Ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP, 2010.
- PÉREZ, L., Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistemas de enriquecimiento. En: Valadez, D.; Betancourt, J.; Zavala, A., *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno, pp. 135-149, 2006.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P., *Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid*. España: Dirección General de Promoción Educativa, 2000.
- PRIETO, D.; CASTEJÓN, J., *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Aljibe, 1997.
- RAVEN, J.C.; COURT, J.H.; RAVEN, J., *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- ZAVALA, A., Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En: Valadez, D.; Betancourt, J.; Zavala, A., *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno, pp. 35-51, 2006.