

## Los profesores de alumnos con altas habilidades

Cándido GENOVAR

Concepción GOTZENS

M<sup>a</sup> del Mar BADIA

M<sup>a</sup> Teresa DEZCALLAR

Correspondencia:

Cándido Genovard  
candid.genovardad@uab.cat

Concepción Gotzens  
concepcio.gotzens@uab.cat

M<sup>a</sup> del Mar Badía Martín  
mar.badia@uab.cat

Teresa Dezcallar Sáez  
teresa.dezcallar@uab.cat

Dirección postal común:  
Dpto. de Psicología Básica,  
Evolutiva y de la Educación.  
Edificio B.  
Campus de la Universidad  
Autónoma de Barcelona  
08193 Bellaterra  
(Cerdanyola del Vallès, España).

Teléfono: +34 935811377

Recibido: 5 de noviembre de 2009  
Aceptado: 1 de diciembre de 2009

### RESUMEN

En este trabajo analizamos las características de los profesores expertos para alumnos de altas habilidades. Se analizan los antecedentes del tema y el proceso instruccional para atender la diversidad de estos alumnos. Se destaca el valor de las interacciones entre profesor-alumnos y los estilos de enseñar y aprender. Asimismo, recogemos pautas de acción y recursos instruccionales a utilizar en el aula para la enseñanza de estos alumnos.

No hay un *profesor ideal* para los alumnos con altas habilidades, pero los docentes deben conocer qué son y cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las variables psicológicas, de contenidos y contextuales implicadas en éstos.

**PALABRAS CLAVE:** *Profesor experto, Superdotación, Recursos para alumnos de altas habilidades.*

## Teachers of high ability pupils

### ABSTRACT

In this article we analyze the characteristics of gifted and talented students' expert teachers. The subject background and the specific proprieties of the instructional process to meet gifted students' educational needs are analyzed. The value of teacher-student interactions and of teaching and learning styles are highlighted. Also, we include different action guidelines and instructional resources to use in the classroom to teach these students.

There is not an *ideal teacher* for high ability students. However, teachers must know what the teaching-learning processes are and how these work, and the diverse psychological, content and contextual variables involved in such processes.

**KEY WORDS:** *Expert teacher, Giftedness, Resources for students with high abilities.*

## 1. Introducción y antecedentes

Desde que Terman y sus colaboradores (1925, 1947, 1959) llevaran a cabo su estudio longitudinal sobre los superdotados, el interés por el tema ha ido aumentando y se ha ido diversificado. Diversos países, y entre ellos el nuestro (GARCÍA YAGÜE, 1981; GENOVAR, 1982), fueron involucrándose en el estudio del tema, lo que llevó parejo el surgimiento de nuevos interrogantes que iban más allá de la descripción y conceptualización del término *superdotado*.

En el presente trabajo nos interesa destacar la preocupación que surgió a propósito del *profesor* de alumnos superdotados, pues si estos alumnos poseían características *particulares* cabía preguntarse *cómo debían ser* sus docentes para que pudieran atender y potenciar esta tipología de estudiantes. En 1983, Genovard publicó un artículo centrado en la cuestión de los profesores de alumnos superdotados. La perspectiva que nos ofrecen esos más de 25 años transcurridos desde su publicación nos permite destacar las variaciones y progresos experimentados en su evolución.

Por una parte, y en términos cuantitativos, las publicaciones sobre este tema en nuestro país eran inexistentes cuando se publicó el artículo citado; todas las referencias a las que alude Genovard se refieren a experiencias, propuestas y proyectos desarrollados en Norteamérica, donde algunos centros de formación del profesorado se ocupaban del profesorado de Educación Especial, incluyendo en esta categoría la destinada a los *alumnos superdotados*. En la actualidad, una indagación a través de Internet es suficiente para darnos una idea de cuánto se ha incrementado la oferta que directa o indirectamente ha venido a engrosar las posibilidades de información y formación sobre la cuestión que nos ocupa.

Por otra parte, y desde un abordaje *cualitativo* de las escasas publicaciones que existían, el aspecto que reclama nuestra atención es paralelo al que se establece entre las características del superdotado y las que se pretenden, atribuyen o requieren a su profesor. Es decir, la tendencia observada consistía en establecer una correspondencia entre las particularidades de unos (alumnos) y otros (profesores) de forma que las segundas se derivaban de las primeras, con independencia del entorno compartido (aula en la que se desarrollan procesos de enseñanza–aprendizaje) y de los propósitos a conseguir en el mismo, todo ello sujeto a la versatilidad de numerosas variables tanto psicológicas (tipos de *inteligencias* y configuraciones intelectuales) como psicoeducativas (carácter interactivo de la instrucción, estilos de enseñar y estilos de aprender).

Nuestro propósito consiste en abordar el tema del profesor de superdotados integrando las perspectivas mencionadas, en torno a las que configurar una propuesta más ajustada a la realidad que comparten profesores y alumnos con altas habilidades, a la vez que se rediseñan las propuestas que en otros momentos aportamos.

## 2. Ejes que configuran la situación instruccional de los alumnos con altas habilidades

Vamos a agrupar en dos grandes categorías los fundamentos o ejes que nos han de permitir sugerir una propuesta coherente sobre los profesores de alumnos con altas habilidades. Por una parte, los que se derivan del análisis psicoeducativo del *proceso de enseñanza–aprendizaje* en que profesores y alumnos están inmersos, y, por otra, de las *diferencias individuales* que, en términos psicológicos, afectan a unos y otros.

### *Análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje*

Con la intención de ceñirnos a los aspectos que de manera especial aportan luz a nuestro tema, nos referiremos en primer lugar al propósito universal que preside todo proceso de E–A y, posteriormente, a la esencia interactiva de los mismos. De cada uno de ellos se derivan una serie de repercusiones interesantes.

*Propósito universal de los procesos de E–A.* El aprendizaje de los alumnos constituye la razón de ser de dichos procesos y de ello se desprende que el profesor que los gestiona debe poseer los requisitos personales, de conocimiento, de metodología e instrumentación que faciliten la consecución de dichos aprendizajes. Sin embargo, tal afirmación no puede hacerse en el vacío, pues, como veremos en los apartados siguientes, ello ocurre en una situación caracterizada por la variabilidad.

Dicho en otros términos, el mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los guíe certeramente a la consecución de los aprendizajes deseados. Sin duda se trata de una afirmación totalmente inespecífica, pero imprescindible para no perder de vista la realidad que nos ocupa.

Desde esta perspectiva, carece de sentido buscar un perfil de características del docente totalmente garantizado, ya sean personales o metodológico-instruccionales. De lo que se trata es de que los profesores de alumnos con altas habilidades persigan la facilitación del aprendizaje de estos alumnos, asumiendo que sus procesos y recursos de aprendizaje pueden diferir ampliamente de los que siguen sus compañeros.

*Carácter interactivo de los procesos de E-A.* La esencia de los procesos instruccionales es su carácter *interactivo*, es decir, enseñar y aprender es un proceso que implica tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden unos conocimientos o destrezas determinados.

Esta particularidad hace que la realidad de los procesos de E-A esté muy alejada de la idea estereotipada de una transmisión de conocimientos unidireccional del profesor a los alumnos. En circunstancias naturales, lo que dice el profesor, cómo y porqué lo dice, las expectativas con que trata cada concepto o tema, es captado en diversa medida, con distinto bagaje cultural y nivel de motivación igualmente variable por cada uno de los alumnos de la clase, quienes a su vez responden utilizando formas de lenguaje verbal y no verbal, proporcionando así *feedback* al profesor sobre el efecto que la propuesta instruccional está ejerciendo en cada uno de ellos. El carácter inevitablemente interactivo de los procesos de E-A redundando en la idea expresada en el subapartado anterior: no podemos buscar un perfil estable y de éxito asegurado en el docente de alumnos con altas habilidades.

#### ***Análisis de las diferencias individuales***

En los puntos anteriores hemos resaltado dos aspectos claves en todo proceso de E-A: la relevancia de alcanzar unos propósitos de aprendizaje y el carácter interactivo de dichos procesos.

Estos aspectos adquieren especial relieve y complejidad cuando se examinan a la luz de ciertas variables intrínsecas a la realidad psicológica de los sujetos que enseñan y de los que aprenden y que, genéricamente, denominamos *diferencias individuales*. En este artículo las *diferencias individuales* que consideramos de especial interés son las *inteligencias múltiples*, las *configuraciones intelectuales* de los individuos y *los estilos de enseñar y los de aprender*.

Estos temas ponen de manifiesto que las interacciones entre humanos, lejos de configurar situaciones estables y predefinidas, dependen de los valores o tendencias que cada individuo presente, dando lugar a configuraciones de la realidad altamente diferenciadas. Veamos algunas de las posibilidades a tener en cuenta.

*Las inteligencias múltiples.* La propuesta, desarrollada por Gardner (1993), de que el concepto de inteligencia *en singular* debe sustituirse por una perspectiva diversa y múltiple de inteligencias parece gozar de éxito en los entornos educativos. Algunos equipos de investigación de nuestro país están trabajando el tema de la alta habilidad desde esta perspectiva (PRIETO & FERRÁNDIZ, 2001; FERRÁNDIZ, PRIETO, BERMEJO & FERRANDO, 2006) y nos remitimos a sus aportaciones –incluidas las que se publican en este monográfico– para ampliar el conocimiento que los lectores puedan tener del tema.

Nuestro interés, aquí, se centra en subrayar la idea de que la existencia de una inteligencia única en todos los humanos, sin otra variación que el nivel cuantitativo alcanzado por cada individuo, es un concepto psicológico ampliamente superado por aportaciones teóricas y empíricas rigurosas que avalan la existencia de diversidad intelectual asentada en alternativas cualitativas.

Así, el profesor de alumnos con altas habilidades debe tratar a alumnos cuyos recursos intelectuales son múltiples y diversos, de manera que un alumno que destaca, por ejemplo, en inteligencia interpersonal precisa un tipo de estímulo instruccional distinto del que mejor convendrá a otro con inteligencia motriz. A continuación, la Tabla 1 resume las actividades en las que destacan los alumnos según el tipo de inteligencia preponderante.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS EN EL AULA
Inteligencia Lingüística	Escriben y hablan mejor. Disfrutan con la lectura. Disfrutan con rimas y juegos de palabras. Disfrutan escuchando una exposición oral correcta.
Inteligencia Lógico-matemática	Resuelven mentalmente problemas matemáticos. Disfrutan trabajando con problemas y juegos lógicos y con actividades de categorización. Muestran pensamiento abstracto.
Inteligencia Viso-espacial	Leen con facilidad mapas, diagramas y esquemas gráficos. Disfrutan con actividades de tipo artístico. Disfrutan viendo películas, cuadros y representaciones visuales.
Inteligencia Corporal-cinestésica	Destacan en uno o más deportes. Son capaces de moverse siguiendo un ritmo imaginario. Tocan las cosas que ven. Son hábiles en la coordinación viso-motora.
Inteligencia Musical	Recuerdan con facilidad melodías y canciones. Tienen buena voz para el canto. Mantienen buen ritmo en su habla y movimiento. Siguen el ritmo y tararean las canciones.
Inteligencia Interpersonal	Sus compañeros aprecian su presencia. Actúan como líderes espontáneamente. Se comportan de forma fluida y adaptada. Aconsejan a compañeros con problemas.
Inteligencia Intrapersonal	Poseen un fuerte sentido de la independencia y la voluntad. Tienen una percepción realista de sus capacidades y debilidades. Se sienten cómodos trabajando solos.
Inteligencia Naturalista	Se interesan por el funcionamiento de la naturaleza. Disfrutan cuidando de entornos naturales y/o animales. Relacionan con facilidad las estaciones y sus consecuencias.

TABLA 1. *Actividades en las que destacan los alumnos según el tipo de inteligencia.*

*Los perfiles intelectuales.* Castelló propone el concepto de *configuración* o *perfil* intelectual para referirse a las disposiciones a que dan lugar los diversos recursos intelectuales de cada individuo, lo que no debe entenderse como una suma de los recursos existentes, sino como una interacción entre ellos (CASTELLÓ & BATLLE, 1998).

La principal diferencia estriba en que la interacción entre determinados recursos da lugar a interacciones más *fructíferas* que otros, llegando así a explicar la existencia de talentos no sólo relativos a distintos tipos de inteligencias (talento matemático, talento creativo, etc.), sino a distintos niveles de complejidad.

Los ejemplos que acabamos de citar podrían calificarse de *talentos simples*, es decir, perfiles intelectuales en los que sobresale significativamente un tipo de inteligencia. Frente a ellos, los denominados *talentos múltiples* y los *talentos complejos* presentan mayor versatilidad y potencial intelectual. Uno de los ejemplos más conocidos de talento complejo es el *talento académico*, en cuyo perfil intelectual destaca la presencia elevada de inteligencia verbal, lógica y recursos de memoria. Lo importante de este caso no es la suma resultante de estos tres valores intelectuales, sino las potentes interacciones que se producen entre los mismos, responsables de los frecuentes éxitos obtenidos en las materias escolares.

Desde esta perspectiva, se comprende que la configuración cognitiva del alumno superdotado es sumamente compleja, ya que implica que *todos* los recursos intelectuales del individuo alcanzan niveles de desarrollo muy altos (por encima del centil 70) lo que, a su vez, justifica su escasa presencia en la población.

El enfoque de las configuraciones intelectuales permite ofrecer un buen marco explicativo y funcional del talento y de las altas habilidades y, por supuesto, de la superdotación, en tanto que no se

trata de una cuestión de puntuaciones más o menos elevadas, sino de interacciones cognitivas complejas que surgen de la combinación entre los diversos recursos intelectuales disponibles en un sujeto.

*Los estilos de enseñar y los estilos de aprender.* El concepto de *estilo* se refiere a la disposición o tendencia que demuestra cada persona en su relación con el *entorno*, entendiendo este término en su más amplia acepción. Así por ejemplo, podemos hablar de que esta persona muestra un estilo *autoritario* en el trato con sus alumnos, pero también cabe valorar las ventajas e inconvenientes del estilo *reflexivo* de aprendizaje frente al *impulsivo*. Y aún podemos analizar pros y contras de poseer un estilo dependiente de campo, frente al independiente de campo.

Estamos, pues, ante un concepto difícil de aprender y de definir que, sin embargo, resulta sumamente útil para referirnos a las disposiciones personales que cada uno muestra como reacción al *ambiente*, tanto en su dimensión interna (formas de captar y trabajar la información, por ejemplo) como externa (forma de tratar a los demás, nivel de estímulos externos buscados, entre muchos otros).

De hecho, hablar de profesores y de alumnos conlleva tratar el tema de los estilos; no tanto en términos generales, cuanto a los referidos a las tareas asignadas a cada uno de ellos: enseñar y aprender (CLARIANA, 2002), si bien en último término nos vemos impulsados a integrar versiones más amplias del tema, como por ejemplo los estilos de pensamiento (STERNBERG, 1999) ya que la *disposición*, en el ser humano, no puede contemplarse de manera parcelada, sino que, hasta donde conocemos, parece *impregnar* la actuación global de cada individuo.

A modo de ejemplo, recogemos la propuesta de Grasha & Yangarber-Hicks (2000) que proponen la existencia de cinco estilos de aprendizaje y seis de enseñanza. Entre los primeros, el estilo *competitivo*, característico de los alumnos que aprenden con el propósito de rendir más y mejor que sus compañeros y convertirse en el centro de atención de la clase; el estilo *colaborativo*, propio de quienes consideran que se puede aprender compartiendo ideas y talentos; el estilo *evitativo*, se refiere a los estudiantes que disfrutan con los contenidos que se imparten en clase, pero se desinteresan por participar en las actividades del grupo de clase; el estilo *participativo* representa la cara opuesta del anterior, los alumnos caracterizados participativos disfrutan colaborando en cuantas más actividades mejor; el estilo *dependiente* es característico de los alumnos que muestran escasa curiosidad intelectual y se conforman aprendiendo lo que se les exige y ven en el grupo y el profesor el soporte y ayuda que precisan, mientras que el *independiente* es propio de los alumnos que confían en sus habilidades de aprendizaje y disfrutan trabajando de manera autónoma en sus propios proyectos.

En lo que se refiere a los estilos de enseñanza, los mencionados autores señalan los siguientes: el *experto*, que posee el conocimiento y dominio de las estrategias de enseñanza que precisan los estudiantes y cuya principal preocupación radica en la preparación de los alumnos. La *autoridad formal*, especialmente interesado en establecer una buena organización en el aula, en plantear objetivos de aprendizaje claros y ofrecer *feedback* positivo o negativo sobre el proceso que se va desarrollando. El estilo *personal* confía en *enseñar con el ejemplo* y establece un prototipo de actuación de acuerdo al que organizar y dirigir las actividades y tareas de clase. El estilo *facilitador* enfatiza la naturaleza personal-social de las interacciones entre profesor y alumnos, y estimula la participación de los alumnos proporcionándoles orientaciones, ayuda y ánimo. El estilo característico del profesor que *delega* muestra preocupación por el desarrollo de las habilidades de los alumnos a fin de que puedan funcionar de manera autónoma y se muestra disponible siempre que los alumnos demanden su ayuda y facilitación de recursos.

La diversidad de estilos descritos redundando en la dificultad de establecer un *perfil* docente que resulte idóneo para enseñar a alumnos con altas habilidades. En los apartados anteriores ya hemos visto que las personas –profesores y alumnos– presentan inteligencias múltiples, cuyas configuraciones se concretan en perfiles muy diversos y todo ello en interacción con otras variables individuales de su personalidad se concreta en tendencias o estilos de actuar.

Es evidente que el panorama no se presenta simple y en esta primera parte hemos tratado de justificar el motivo de la complejidad anunciada. No se trata de relativizar cualquier tema al extremo de que resulte imposible cualquier tipo de orientación o propuesta práctica; de lo que se trata es de argumentar qué motivos, es decir, conocimientos teóricos, nos obligan a ser cautos en la concreción de las orientaciones prácticas sobre el tema y cuáles son las limitaciones con las que debemos contar.

### 3. Recursos de los profesores de alumnos con altas habilidades

Nuestro propósito en esta segunda parte es ofrecer pautas que nos aproximen a concretar las principales variables a considerar en los profesores de alumnos con altas habilidades. Sin embargo, no debemos perder de vista que, probablemente, un buen profesor de alumnos con altas habilidades también podría serlo en buena parte de situaciones de enseñanza–aprendizaje. Esta reflexión nos enfrenta a un problema más antiguo y –si cabe– más complejo que el que aquí tratamos: ¿en qué consiste ser un buen docente? ¿Cómo hay que evaluarlo? (GENOVARD, CASTELLÓ & GOTZENS, 1999; AYMERICH & GOTZENS, 1999). A pesar de no disponer de respuestas concluyentes a las preguntas y comentarios formulados, ya desde la década de los años 70 disponemos de algunas aportaciones que han contribuido a perfilar el panorama sobre el profesor de alumnos con altas habilidades (GENOVARD, 1983).

#### *Análisis de las aportaciones pioneras sobre el tema*

La relativa *antigüedad* de algunas aportaciones justifica que, en su mayoría, no se ajusten, o no lo hagan totalmente, a los *ejes* anteriormente expuestos, razón por la cual es preciso analizarlas con cautela y con la perspectiva que el paso del tiempo otorga al conocimiento del tema. Con todo, es importante tenerlas en cuenta y calibrar hasta qué punto mantienen interés en la actualidad.

Maker (1976) sugiere que estos profesores deben poseer una serie de *características* que se distinguen de las que habrán ido adquiriendo al final de su período de formación. Entre las primeras, destacan las siguientes: conocimiento de la variedad de categorías de superdotados; capacidad de relacionarse con aquéllos a quienes se va a enseñar; capacidad de apertura al cambio; capacidad de actuar como orientador más que como trasmisor; capacidad de utilizar técnicas de individualización de la enseñanza y capacidad para facilitar el desarrollo de necesidades emocionales y sociales. Entre la segunda tipología de características, Maker apunta al desarrollo y obtención de conocimiento relativo a capacidades intelectuales, académicas, creativas y motrices y las que se refieren al desempeño en las artes visuales, el liderazgo y la psicomotricidad.

A nuestro juicio, una de sus aportaciones de mayor *actualidad* es la que subraya la necesidad de evaluar al profesor en prospectiva mediante una variedad de técnicas, que incluyen desde procesos de observación del candidato en situación real o simulada hasta la administración de pruebas y entrevistas para verificar su capacitación docente en el ámbito de los superdotados.

Según Nelson & Cleland (1981), el perfil de profesor de alumnos superdotados debería comprender los siguientes aspectos:

- *Poseer un conocimiento óptimo de sí mismo*, es decir, ser un profesor abierto a ideas y experiencias nuevas que amplíe el horizonte de los intereses de los alumnos.
- *Poseer un concepto y comprensión claros de la personalidad de los superdotados*.
- *Proporcionar estímulos en lugar de presión*.
- *Relacionar en un todo único e interconectando* los diversos aspectos conceptuales e instrumentales que se desarrollan a lo largo del proceso de E–A.
- *Proporcionar feedback instruccional* a los alumnos.
- *Proporcionar formas de aprendizaje alternativas*.
- *Promover un clima en el aula que favorezca asumir retos* y explorar nuevas cuestiones.

Si bien los aspectos citados incluyen referencias a características personales del docente tales como poseer un conocimiento óptimo de sí mismo, tendencia a la innovación o capacidad de estimular un determinado clima de aula, en mayor medida tratan de los conocimientos precisos sobre superdotación, solución de problemas o formas de aprendizaje alternativo, así como de los recursos instruccionales para llevar a cabo su tarea docente.

En los trabajos ya citados de Genovard (1982, 1983) se recoge lo que hasta aquel momento constituía el principal *corpus de conocimiento* que se integraba en los programas de formación dirigidos a profesores de alumnos superdotados. En síntesis eran los siguientes:

- Un concepto más amplio y comprensivo de inteligencia y talento y mayor precisión sobre el de *superdotado*.

- Características de los conceptos señalados en el punto anterior que van más allá del C.I. y de los tests estandarizados de rendimiento, ya que las medidas a aplicar incluyen otros procedimientos, tanto formales como informales, que permiten señalar la diversidad de tipos de talento y la pluralidad cultural en que se desarrollan.
- Mejor conocimiento del desarrollo intelectual desde la perspectiva de los factores cognitivos y de la teoría de los llamados *estadios de desarrollo*.
- Dedicación especial al tema de la creatividad.
- El estudio y comparación entre las categorías de operaciones mentales según Guilford.
- El concepto de rendimiento en la escuela como posible índice de la actividad intelectual del sujeto en el contexto de la instrucción–aprendizaje.
- El tratamiento de los problemas específicos de los superdotados desde la orientación y el consejo escolar.
- El conocimiento e información necesarios para organizar experiencias educativas para grupos de estudiantes superdotados, incluyendo las artes visuales, el liderazgo y las habilidades motrices.
- Disponibilidad de diferentes modelos de programas de entrenamiento educativo.
- Preferencia por planteamiento instruccional cooperativo frente al competitivo.
- *Aprender a aprender* cómo los alumnos se convierten en *autoaprendientes*.
- El desarrollo de destrezas que permitan actuar al docente como facilitador del aprendizaje de los alumnos antes que como trasmisor de información.

Las propuestas recogidas se desprenden de los conocimientos que en la década de los años 70 y en los Estados Unidos de América se habían ido desarrollando sobre el tema de los *superdotados* y conformaban el conocimiento al uso de momento. De ahí que el término *superdotado* sea omnipresente en detrimento de otros (alumnos excepcionales, alumnos con altas habilidades, alumnos con talento, etc.) cuya aparición y reconocimiento ha sido posterior y que, sin embargo, se ajustan mejor a los diversos perfiles de los alumnos con altas habilidades.

En España, al final de la década de los años 90 comenzaron a aparecer algunas publicaciones dirigidas a la formación del profesorado en el campo de la superdotación con la finalidad de paliar la laguna existente en este tema y dar respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades especiales, ofreciendo no sólo una panorámica legislativa existente sobre esta casuística, sino también las posibilidades y limitaciones que se derivaban de la misma (PRIETO & GARCÍA LÓPEZ, 1999).

### ***Características personales de los profesores***

En el apartado destinado a las *diferencias individuales* hemos tratado cuestiones que deben retomarse en este punto. Sin duda, cada estilo de enseñanza vinculado a una configuración intelectual concreta da lugar a una serie de características personales diferenciales en el desarrollo de la actividad de los docentes. La única variable personal de la que se conocen aportaciones valiosas en el ámbito de la enseñanza de alumnos con altas habilidades es la *creatividad*.

Kaufman & Sternberg (2006) han publicado recientemente un manual que presenta un amplio y rico panorama de los estudios que sobre *psicología de la creatividad* se han desarrollado en diversos países, esbozando el desarrollo histórico que dicha temática ha seguido en cada país, así como el estado de la cuestión en la actualidad. El capítulo que trata sobre la historia de la creatividad en España (GENOVAR, PRIETO, BERMEJO & FERRÁNDIZ, 2006) resulta especialmente valioso para quienes, en este país, se hallan interesados en los aspectos teóricos y aplicados de dicha temática que, por razones de espacio, no podemos dar cabida en el presente capítulo.

En todo caso, resulta inevitable citar a Guilford (1967), a quien debemos la inserción del concepto de creatividad en su teoría factorial de la inteligencia; la explicación del denominado *pensamiento divergente* proporcionó un abordaje más concreto y mejor delimitado de dicho concepto, alejándolo así de las imágenes *excéntricas* y *pintorescas* que solían asociarse al mismo.

Por otra parte, la obra de Torrance (1962) proporcionaba una descripción de los componentes del concepto creatividad. Según este autor, la creatividad se caracterizaba por la presencia conjunta de los siguientes aspectos:

- *Fluidez* es la capacidad de pensar en numerosas respuestas para una misma pregunta, aportar profusas soluciones ante un mismo problema o diseñar diversas planificaciones o proyectos en respuesta a una demanda.
- *Flexibilidad* se refiere a la capacidad de ver las cosas desde diferentes ángulos, enfoques o puntos de vista, así como la capacidad de pensar propuestas alternativas y adaptarlas a diversas situaciones.
- *Elaboración*, que alude al proceso de ampliar una idea añadiéndole detalles, así como a la capacidad de captar una idea original y modificarla, clarificándola o ampliándola.
- *Originalidad*, es decir, la capacidad de pensar de forma diferente e inusual, de generar proyectos en los que nadie ha pensado previamente.

Es manifiesto que un profesor dotado de dichas capacidades resulta un excelente candidato a enseñar a alumnos con altas habilidades, pues las características citadas son no sólo compatibles sino estimulantes de los propósitos de aprendizaje que se pretenden con estos alumnos. De hecho, diversos autores han resaltado el papel clave que desempeña la creatividad en la enseñanza de los alumnos con altas habilidades (GALLAGHER & GALLAGHER, 1994).

A pesar de que la investigación sobre creatividad en los docentes no es extensa, disponemos de valiosas aportaciones en este sentido, tanto en términos de evaluación como de intervención y desarrollo de dicha capacidad, y el interés va en aumento pues, como señala Amabile (1996), si en cualquier docente la capacidad creativa es un valioso activo, en el caso de profesores de alumnos con altas habilidades resulta imprescindible. De igual manera, los materiales dirigidos a valorar y estimular la creatividad de alumnos y profesores van en aumento tanto en territorio internacional (TORRANCE & SAFTER, 1990; REJSKIND, 2000) como nacional (FERRANDO, FERRÁNDIZ, BERMEJO, SÁNCHEZ, PARRA & PRIETO, 2007) y resultan de gran interés en el ámbito que nos ocupa.

#### 4. Recursos instruccionales de los profesores

Con independencia de las características personales del profesor que atienda a alumnos con altas habilidades, resulta imprescindible que cuente con determinados recursos instruccionales. En primer lugar, vamos a referirnos a la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y a continuación comentaremos algunas metodologías concretas para aplicarla.

La *individualización* resulta indispensable siempre que en un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter grupal se pretenda atender a alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente, en el caso que nos ocupa, alumnos con altas habilidades. Para aprovechar y potenciar los talentos específicos que puedan presentar determinados alumnos es preciso considerar cuáles son las actividades, tareas, materiales, etc. que mejor se ajustarán y estimularán el desarrollo y consolidación de los procesos de aprendizaje que se pretenden llevar a cabo.

Naturalmente, individualizar no significa aislar, sino reajustar las propuestas de aprendizaje a las características específicas del alumno con altas habilidades. Davalos & Griffin (1999) describen una interesante experiencia de individualización de alumnos superdotados en escuelas rurales. De acuerdo con estos autores, dicha práctica es posible si se cumplen las siguientes condiciones:

- El profesor debe estar plenamente convencido del provecho asociado a la individualización de la enseñanza y motivado para su aplicación instruccional.
- El profesor debe facilitar cierto nivel de autocontrol sobre el aprendizaje a los propios alumnos.
- Debe conocer las necesidades académicas, sociales y emocionales características de los alumnos superdotados o con altas habilidades.
- El profesor debe recibir formación sobre técnicas de individualización instruccional y desarrollar las destrezas precisas para su aplicación en el aula.

En términos generales, los aspectos más destacados son, por un lado, la disposición personal y motivacional del docente, y por otro la preparación en términos de técnicas y recursos instruccionales que le permitan hacer frente a dicha situación que —no hay que olvidar— si bien desde la perspectiva del alumno con alta habilidad es de *individualización*, desde la del conjunto del grupo de clase es la de tratamiento a la *diversidad*. En definitiva, se trata de las dos caras de la misma moneda.

*Estrategias instruccionales para la individualización de los procesos de E-A*: El *enriquecimiento curricular* consiste en un conjunto variado de actividades que, diseñadas y monitorizadas por el profesor, permiten al alumno con alta habilidad abordar planteamientos más vinculados a su mundo de intereses y favorecedores de un conocimiento más global y vinculado. La individualización del proceso hace posible que el alumno marque su propio ritmo de trabajo y, con la supervisión del profesor, lleve a cabo un proceso de autocontrol de su proceso de aprendizaje.

Disponemos de propuestas formuladas por diversos autores (CASTELLÓ, 1995; TROXCLAIR, 2000) que pretenden ajustar la instrucción a las posibilidades de los alumnos con altas habilidades. Entre otras, y a modo de ejemplo, podemos citar las siguientes:

- *Compactar el currículum*, que implica eliminar, acomodar, enriquecer y acelerar el aprendizaje del alumno con alta habilidad en alguna o algunas materias concretas.
- Diseñar *unidades temáticas conceptuales* que incluyan ideas abstractas y complejas en el currículum.
- El planteamiento de *preguntas relativas a centros de interés* amplios y que relacionan diversos temas o materias.
- El *estudio independiente* por parte del alumno, guiado por un sistema de *tutorías* con el profesor, de forma que el estilo de enseñanza-aprendizaje se beneficia de formas de trabajo más autónomas e independientes.
- El *enriquecimiento aleatorio* consiste en planificar temas y actividades que no necesariamente están incluidos en el currículum ordinario del curso pero que pueden vincularse al mismo. El alumno seleccionará los más interesantes para su formación.

## 5. Comentarios y conclusiones

La primera conclusión a destacar es que el planteamiento que aquí se ofrece no es el de un *profesor ideal* para alumnos con altas habilidades; tampoco tiene sentido hablar de un perfil personal específico con el que dicho profesional deba ser contrastado.

Lo que sí es importante —segunda conclusión— es que estos docentes den a conocer el carácter variable de los recursos intelectuales, motivacionales, culturales, etc. de los alumnos para enfrentarse a los procesos y tareas de aprendizaje, y la necesidad de hacer compatible dicha variabilidad con los objetivos del proceso instruccional que se lleva a cabo.

En tercer lugar, el conocimiento y la toma de consciencia de esta realidad, sin duda compleja, obliga a los profesores a un planteamiento de individualización instruccional; es decir, los alumnos con altas habilidades, así como los alumnos con otros tipos de excepcionalidad o necesidades especiales, requieren de un planteamiento instruccional elaborado *a la medida* de sus potencialidades y motivaciones, entendiendo por tal que el currículum planificado para el grupo de clase habrá de ser modificado en alguna medida, si se pretende que el alumno con alta habilidad obtenga provecho de los procesos realizados en clase y consiga los objetivos de aprendizaje pretendidos.

En cuarto lugar, hay que destacar que la individualización es el concepto genérico con el que se designa la intervención del docente sobre los aprendizajes previstos a fin de adaptarlos a las características, estilos y recursos del alumno con alta habilidad. La razón de esta correspondencia tan estrecha entre aprendizaje de alumnos con altas habilidades e individualización instruccional halla su fundamento en el carácter interactivo de los procesos de E-A, los cuales se dan entre individuos cuyos recursos para enfrentarse a dichos procesos se caracterizan por la variabilidad, hecho al que nos referimos con la expresión de *diferencias individuales*.

Las formas concretas mediante las que se puede llevar a cabo son numerosas y la decisión de cuáles utilizar es responsabilidad del docente, cuya formación y conocimientos le capacitan para este tipo de decisiones. No se trata de una cuestión de *modas*, sino de un planteamiento riguroso que debe

contemplar, entre otras, dos cuestiones fundamentales: por una parte, el tipo de proceso de aprendizaje que se pretende llevar a cabo, y por otra, cuáles son los recursos disponibles —del alumno, del profesor y del contexto— para conseguirlo.

En quinto lugar queremos subrayar la importancia que posee la variable creatividad. La insistencia con que numerosos estudios se refieren a ella perfilándola como elemento clave en el desarrollo de las altas habilidades da que pensar que si el profesor que debe favorecer estos procesos no dispone de cierto dominio de la creatividad difícilmente logrará ofrecer un estímulo válido y consistente para la formación de los alumnos con altas habilidades.

## Referencias bibliográficas

- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to The social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- AYMERICH, M. & GOTZENS, C. (1999). “Explicaciones del proceso docente dirigidas a su optimización”. En JESÚS BELTRÁN & CÁNDIDO GENOVAR (eds.), *Psicología de la Instrucción II. Áreas Curriculares*. Madrid: Síntesis, 145–168.
- CASTELLÓ, A. (1995). “Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados”. *Aula*, 45, 19–26.
- CASTELLÓ, A. & BATLLE, C. (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. *Fásca. Revista de Altas Habilidades*, 6, 26–66.
- CLARIANA, M. (2002). *Estil d'ensenyament i aprenentatge*. Bellaterra: UAB materiales.
- DAVALOS, R. & GRIFFIN, G. (1999). “The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms”. *Roepet Review*, 21, (4) 308–314.
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M. D., BERMEJO, M. R. & FERRANDO, M. (2006). “Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples”. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 5–20.
- FERRANDO, M., FERRANDIZ, C., BERMEJO, M. R., SÁNCHEZ, C., PARRA J. & PRIETO, M. D. (2007). “Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance”. *Psicothema*, 19 (3), 489–496.
- GALLAGHER, H. & GALLAGHER, S. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1981). *La situación y los problemas del niño superdotado en España: proyecto de investigación*. Instituto Nacional de Aplicaciones Psicológicas y Parapsicológicas (INAAAP).
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GENOVAR, C. (1982). “Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado”. *Cuadernos de Psicología*, 6 (I), 115–144.
- GENOVAR, C. (1983). “Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro”. *Educación*, 4, 101–110.
- GENOVAR, C., CASTELLÓ, A. & GOTZENS, C. (1999). “La evaluación de la calidad de la docencia universitaria”. En JESÚS BELTRÁN & CÁNDIDO GENOVAR (eds.), *Psicología de la Instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, 169–213.
- GENOVAR, C., PRIETO, M. D., BERMEJO, M. R. & FERRÁNDIZ, C. (2006). “History of creative in Spain”. En JAMES C. KAUFMAN & ROBERT J. STERNBERG (eds.), *The International Handbook of Creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- GRASHA, A. F. & YANGARBER–HICKS, N. (2000). “Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology Journal”. *College Teaching*, 48, 1, 2–19.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw–Hill.
- KAUFMAN, J. C. & STERNBERG, R. J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- MAKER, J. C. (1976). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- NELSON, J. B. & CLELAND, D. L. (1981). "The role of the teacher of gifted and creative children". En WALTER B. BARBE & JOSEPH S. RENZULI (eds.), *Psychology and Education of the Children*. Nueva York: Irvington, 413–421.
- PRIETO, M. D. & FERRÁNDIZ, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M. D. & GARCIA LÓPEZ, J. A. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: DM.
- REJSKIND, G. (2000). "TAG Teachers: Only the Creative Need Apply". *Roeper Review*, 22, (3), 153–165.
- STERNBERG, R. J. (1999). *Thinking Styles*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- TERMAN, L. M. ET AL. (1925, 1947, 1959). *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TORRANCE, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- TORRANCE, E. P. & SAFTER, H. T. (1990). *The incubation model of teaching*. Buffalo, NY: Beady Limited.
- TROXCLAIR, D. A. (2000). "Differentiating Instruction for Gifted Students in Regular Education Social Studies Classes". *Roeper Review*, 22 (3), 195–198.