



# **Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades**

## **Ponente:**

Dra. Carmen Hernández Jorge

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad de La Laguna

Dirección de correo: [cherjo@ull.es](mailto:cherjo@ull.es)

La superdotación es un tema ampliamente estudiado por la Psicología. Se ha trabajado las capacidades y habilidades intelectuales de estas personas, sus características emocionales y sus relaciones interpersonales. Pero no ha sido menos importante la situación de las personas con altas capacidades en la escuela. De hecho se han planteado diferentes estrategias generales para favorecer el rendimiento y el desarrollo de sus potencialidades.

Algunas de estas estrategias se han basado en escuelas especiales, aulas especiales en centros escolares ordinarios y el trato diferencial dentro del aula para personas superdotadas. En este capítulo nos centraremos en las metodologías didácticas más adecuadas para la enseñanza de las personas con altas capacidades. Las preguntas que intentaremos desentrañar son las siguientes:

¿Existen metodologías didácticas más adecuadas para las personas con altas capacidades intelectuales?

¿Hay habilidades concretas de enseñanza que favorecen el desarrollo de las potencialidades de las personas con altas capacidades intelectuales?

Para ello el capítulo se estructurará de la siguiente manera

- 1.- Las metodologías didácticas en la enseñanza
- 2.- Valorar qué metodologías se adaptan mejor a las personas de altas capacidades y por qué
- 3.- Conocer algunas habilidades de enseñanza que favorecen a las personas con altas capacidades

## **1.- Las metodologías de enseñanza**

Es importante plantear que una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor. Pero, ¿qué hay detrás de la elección de una metodología didáctica?

### **1.1.- ¿Qué se esconde tras la elección de una metodología de enseñanza?**

Elegir una forma de enseñar frente a otra no es casual ni aleatoria. Por el contrario esta elección depende de diversos factores.

- Un aspecto que influye es la **experiencia previa del docente**, experiencia en observar enseñar a otros. Este proceso se denomina modelado, porque se han tenido 'modelos' de enseñanza en esa o en otra disciplina.

- Otro aspecto que influye son las **concepciones propias** sobre lo que supone enseñar o aprender. Por ejemplo, si un docente concibe que aprender supone escuchar conceptos establecidos y que enseñar supone transmitirlos elegirá una metodología más expositiva que otro docente que concibe que el alumnado tienen conocimientos previos (aunque ingenuos) y que enseñar supone ayudar a que el alumnado descubra o se interrogue por ellos.
- Un tercer aspecto, relacionado con lo anterior suele existir una **relación entre la metodología** que elige el profesor y sus **objetivos de enseñanza**. No sería la misma metodología escogida por un profesor que quiere que el alumno piense, formule preguntas, plantee problemas que aquel que pretende que el alumno conozca y reproduzca literalmente los contenidos.
- Un cuarto aspecto tiene que ver con el **alumnado** (su edad, intereses, nivel de conocimientos,..). Por ejemplo un docente que imparte clases en la enseñanza infantil elegirá metodologías más abiertas y participas que aquellos que imparten clase en la universidad a gran grupo que están más centradas en la metodología expositiva.
- Finalmente depende del **contenido**, porque si es un contenido práctico o aplicado podremos usar una metodología diferente que cuando impartimos un contenido teórico.

Todos estos aspectos pueden ser más o menos implícitos o automatizados por el docente, que escoge una metodología sin que, necesariamente, tome conciencia de los factores que orientan su elección. Por tanto y a modo de ejemplo, en la tabla 1 se presenta como influye lo que entendemos con la metodología usada

Tabla 1. Relación de concepciones y metodología

<b>Si entendemos que</b>	<i>Entonces nuestra metodología consistirá</i>
El aprendizaje consiste en que el alumnado adquiera una serie de respuestas o habilidades...	..en centrarse en los ejercicios y la práctica
El aprendizaje consiste en adquirir conocimientos, ...	... en la exposición de contenidos para que el alumnado los adquiera.
El aprendizaje consiste en la construcción del conocimiento por parte del alumnado,...	... en la interacción y fomentará la participación del alumnado, generando reflexiones sobre la realidad y dándoles posibilidades de experiencia y contraste con lo que enseñamos.
(Hernández, 1991; Gallagher, 1994; García, 1998)	

### 1.2.- Una clasificación de las metodologías de enseñanza

Para obtener una panorámica de las metodologías docentes partiremos del modelo de Hernández (1997). El autor señala dos dimensiones cruzadas para situar las metodologías de enseñanza. Una dimensión es el grado de objetividad del conocimiento. Situándose en el polo objetivo el conocimiento de tipo académico y formalizado, mientras que en el subjetivo se sitúan las experiencias o concepciones personales. Otra dimensión es la actividad del docente o alumnado. Al respecto, en el polo activo se sitúan los métodos caracterizados por mayor protagonismo del docente y menor del alumnado, mientras que en el otro extremo se situarían los métodos de menor protagonismo del profesor y de mayor protagonismo del estudiante (véase tabla 2).

Tabla 2. Modelo de asignación de Métodos Instruccionales (MAMI)

OBJETIVO Conocimiento académico Científico, formalizados, acumulados transmitidos culturalmente.	ACTIVO Profesor	INTERACTIVO Profesor	PASIVO Profesor
↑	Método Expositivo-Conclusivo	Métodos interactivos Reproductivos: - Evaluativo - Clarificador - Tutorial (monitorizar)	Métodos activos Reproductivos: - Entrenamiento - Prácticas cerradas
↓	Método Expositivo-Suscitador	Métodos interactivos Productivos: • Deductivo (germinal, procedimiento BIG) • Inductivo (mapas conceptuales) • Horizontal (socrático, coloquio, debate)	Métodos activos Productivos: • Investigación y descubrimientos • Prácticas abiertas • Trabajos elaborativos
PERSPECTIVAS Logocéntrica	PERSPECTIVAS Psicocéntricas		
SUJETOS Conocimientos personales Cotidianos y capacidad para Interpretar y construir el Conocimiento	PASIVO Alumno	INTERACTIVO Alumno	<b>ACTIVO</b> Alumno
<b>Hernández, P. (1997)</b>			

Si observamos la tabla, cuando el mayor protagonismo lo tiene el docente hablamos de métodos expositivos, mientras que cuando hay una acción del alumnado y del docente hablamos de métodos interactivos y cuando hay una mayor protagonismo y actividad del alumnado hablamos de métodos de descubrimiento. En este capítulo abordaremos cada uno de ellos.

### **1.2.1: La metodología expositiva**

Se **caracteriza** por la exposición de contenidos al alumnado. El docente tiene un papel directivo. El alumnado, por su parte, suele ser pasivo y, generalmente se limita a 'recibir' los contenidos que transmite el docente. Este conocimiento es formalizado y sistemático. Las fuentes de información que se utilizan son indirectas, no provienen de la experiencia directa de los sujetos.

Las **ventajas** frente a otros métodos, sobre todo, cuando se utiliza en gran grupo son las siguientes: El docente puede focalizar el aprendizaje sobre los aspectos de la materia que considere relevantes. Requiere menos tiempo para que el alumnado aprenda, al ofrecer la información sistematizada y elaborada previamente. Requiere menor uso y preparación de materiales del docente y del alumnado y suele ser útil para los niveles superiores de la enseñanza. Un ejemplo de este método es la lección magistral, donde se exponen contenidos en forma de «resultados» o «productos», sin posibilidad de cuestionamiento o búsqueda por parte del alumnado.

Para que este método sea exitoso requiere el uso de algunas habilidades de enseñanza que incrementen la claridad de la información que se transmite (dar pocas ideas para que se vayan asimilando, discriminar los contenidos novedosos para evitar interferencias), explicitar el valor o utilidad del tema, hacer preguntas retóricas, organizar el contenido mediante esquemas, utilizar ejemplos, lenguaje familiar, preguntas de corrección o clarificación, etc. (Hernández, P., 1997; García, L., 1998).

### **1.2.2.- La metodología Interactiva**

Esta metodología consiste en una 'transacción' entre docente y alumnado mediante el debate o diálogo para profundizar en un tema.

Pueden darse metodologías interactivas más 'mecánicas' dónde el docente pregunta y el alumnado responde y pueden darse interacción más 'abierta' donde el docente estimula la participación y debate del estudiantado. Este método, también se conoce como método socrático o comunicativo (García, L., 1998) y según Hernández, P. (1997) es la más flexible, enriquecedora y económica de todas las metodologías.

Para conseguir una interacción positiva se requieren ciertos criterios de calidad. Por ejemplo generar un clima de distensión para participar, mantener un tono de respeto y valoración del docente al alumnado y viceversa, utilizar el debate y el trabajo en pequeños grupos, organizar la información, porque en la participación y debate se produce mucha cantidad de información que requiere ser sistematizada posteriormente, elaborar preguntas para estimular el pensamiento en el alumnado.

### **1.2.3.- La metodología de descubrimiento.**

Esta se caracteriza por utilizar como fuente de aprendizaje, la experiencia del sujeto. El alumnado obtiene la información de manera activa y constructiva. Existen dos modalidades o variantes de este método según el enfoque docente y el tipo de asignatura

#### **A) El método de descubrimiento 'activo-reproductivo'**

En este método el docente permanece más pasivo y el alumnado tiene un papel más activo en el aprendizaje, aunque se centra mucho en la reproducción del contenido. Algunas actividades que el docente realiza en este método son: presentar modelos concretos o criterios para que el alumnado aplique y practique, sobre la base de lo planteado.

Este método es útil para el desarrollo y consolidación de procedimientos estandarizados. Las clases suelen ser sistemas de entrenamiento y práctica 'cerrada' o 'convergente', que tienen un modelo fijo o establecido. Por ejemplo, aprender a realizar comentarios de texto, a hacer una aspirina, a elaborar un plano, etc..

Por tanto para este método tenga éxito es necesario considerar algunos criterios como la planificación de las secuencias a impartir, ofrecer las directrices a trabajar de forma clara y no contradictoria

## **B) El método de descubrimiento 'activo-productivo'**

También en este método el alumnado tiene un papel más activo que el docente, pero acentúa más la posibilidad elaborativa del estudiante. Es un tipo de método que potencia el pensamiento productivo, puede ayudar al alumnado a conocer y practicar técnicas de investigación en la realidad, fomenta mayor posibilidad de trasladar lo aprendido a situaciones diversas, etc

Los procedimientos más usuales son: el estudio de casos concretos (estudio de un territorio, análisis de una obra de arte, etc.), las prácticas abiertas en la realidad (estancia en centros educativos o en empresas), la expresión creativa (elaboración de cuentos, pinturas, esculturas, etc., los trabajos de elaboración o investigación (uso de materiales nuevos en la construcción o la dieta de las personas mayores en canarias o en un municipio concreto).

Para tener éxito es necesario garantizar que el alumnado 'busque la información y la elabore (solicitando ejercicios de relacionar o comparar modelos, eventos, obras, etc.), ofrecer posibilidades de éxito al alumnado en la realización de la tarea con éxito (estableciendo procesos de tutorías, ofreciendo retroalimentación de sus resultados parciales en clase, dándoles guías o modelos a seguir o por el que conducirse, etc.), utilizar varios



vehículos para transmitir los contenidos, plantear distintas experiencias para generar mayor comprensión por parte del alumnado.

## **2.- Metodologías de enseñanza y personas con altas capacidades intelectuales**

Después de esta panorámica por las metodologías de enseñanza quizá estemos en el momento de responder a la pregunta: ¿Qué tipo de metodología de enseñanza se adapta mejor a las personas con altas capacidades intelectuales?

Quizá resulte apropiado plantear que se adaptan mejor aquellos métodos que favorecen la actividad cognitiva del estudiante: Es decir, los métodos activo-productivos, basados en la investigación, el descubrimiento y las prácticas abiertas. Esto no quiere decir que no puedan (e incluso deban) usarse metodologías expositivas para ofrecer conocimientos, interactivas para ayudar a estimular el pensamiento y metodologías activo-reproductivas para las adquisición de habilidades concretas.

Realmente los estudiantes de altas capacidades tienen gran motivación intrínseca en la tarea. Este tipo de motivación se relaciona con la experiencia de disfrute, aprendizaje o competencia. Piaget (1962) estudió como el juego en los niños inducía al aprendizaje, de forma que aprender produce disfrute en ellos y mientras disfrutaban aprenden. En líneas generales cuando realizamos conductas donde obtenemos disfrute, experiencia de aprendizaje y competencia solemos desarrollar motivación intrínseca por ellas.

Es necesario en la enseñanza, en general, y en estas personas particularmente, intentar generar motivación intrínseca por las actividades escolares. Favorecer que los estudiantes sean autores de

las actividades escolares y que las asuman como propias pueden ayudar a ello (Ryan y Deci, 2000).

Algunas investigaciones clásicas en Psicología de la Educación señalan que la figura del docente y su forma de enseñar son piezas clave en este proceso (Bruner, 1962; DeCharms, 1976; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981). Al respecto los docentes que fomentan en sus estudiantes sentimientos de competencia y autonomía y que propician la adquisición de nuevas habilidades en un contexto agradable y satisfactorio favorecen la motivación intrínseca de los escolares en la tarea (Ryan y Deci, 2000). También se han localizado distintas variables predictoras del rendimiento en algunas materias, como son el sentimiento de competencia de los estudiantes en sus habilidades y las expectativas de éxito en la tarea. Así mismo el valor que el estudiante otorga a la actividad y su decisión de realizarla predice el mantenimiento en la tarea (Wigfield y Eccles, 2000).

Consideramos que algunos modelos planteados para las personas con altas capacidades favorecen el mantenimiento de la motivación intrínseca y ayudan a poner en juego distintas habilidades intelectuales. Uno de ellos es el modelo de enriquecimiento de Renzulli (2000) que pasamos a exponer a continuación.

Renzulli (2000) elabora el 'Modelo triádico de enriquecimiento'. Para personas con altas capacidades intelectuales. ¿Cómo enriquece este modelo? El autor señala diferentes actividades a realizar en función del momento evolutivo de estos escolares. Sin embargo, si lo observamos con detenimiento quizá puedan utilizarse todas ellas en diferentes momentos evolutivos con orientaciones específicas del docente y con tareas adaptadas a los niveles educativos.

El modelo distingue entre actividades tipo I, actividades tipo II y actividades tipo III.

*Las actividades tipo I* tratan de 'poner en contacto' al escolar con diferentes realidades y temáticas, ofreciéndole experiencias generales de exploración. Ejemplos de estas actividades son: visitas a museos, bibliotecas, presentaciones en vídeo de diferentes contenidos que les interesen, etc. Este tipo de actividades deben insertarse en un proyecto más global, puesto que si no es así carecerían de sentido. Por ejemplo, si en clase se plantea la actividad de elaborar un trabajo sobre la historia de la zona dónde se ubica el centro escolar, se puede mostrar un vídeo de la zona, visitar el entorno, visitar museos o archivos, etc.

*Las actividades tipo II* tratan de adquirir información para la realización de trabajos. Ejemplo de estas actividades son los seminarios formativos, charlas a gran grupo, etc. Con lo cual intentan enriquecer adquiriendo información nueva y útil. Por ejemplo, siguiendo con nuestro ejemplo anterior, se realizarían seminarios sobre cómo hacer un trabajo de historia, sobre datos concretos necesarios para realizar el trabajo, pasos a seguir en la recogida de información, etc.

*Las actividades tipo III:* tratan de enriquecer investigando y suponen realizar investigaciones sobre problemas reales. Siguiendo con nuestro ejemplo podrían realizarse actividades de investigación sobre cómo generar un mayor desarrollo en la zona donde está el colegio, sobre cómo mejorar el centro en determinados aspectos y en este caso también habrían seminarios sobre la metodología de investigación, difusión del conocimiento, etc. Además de tener sesiones de evaluación clara sobre los resultados de los trabajos.

Consideramos que las actividades que plantea el modelo de Renzulli (2000) recogen distintos principios psicoeducativos tratados por la psicología de la educación (Anderson, L.; Woolfolk, A.; Blumenfeld, P.; Pintrich, P.; Marx, R. y Peterson, P.; 1996) que son los siguientes:

1.- **El estudiante es una persona activa** que construye el conocimiento interactuando con otros en contextos de aprendizaje diversos. Con lo que aprender es una acción que se construye socialmente, en contextos sociales y está mediatizada por ellos.

2.- **El proceso de enseñanza es un acto complejo.** Enseñar implica tomar decisiones, atender a demandas distintas y mantener cierto nivel de incertidumbre. La enseñanza es comunicación, exploración, pericia, etc., y todo en una comunidad que aprende.

3.- **La enseñanza-aprendizaje incluye las creencias y conocimientos de los estudiantes** y debe promover un aprendizaje enriquecido y contextualizado. Para enseñar es necesario considerar las características del estudiante (experiencia, madurez, heterogeneidad,), del docente (experiencia, dominio de la materia) y del contexto (momento del curso, número de alumnado, curso en el que se imparte, etc.).

4.- **El conocimiento es contextual y difícil de transferir.** Por tanto es un reto para el docente hacer que el estudiantado aprenda a generalizar y aplicar los conocimientos y habilidades que aprende.

5.- Es necesario **ofrecer una apertura de planteamientos a la hora de enseñar.**

Es necesario que el docente tenga en cuenta estos planteamientos. Pero, el alumnado de altas capacidades pide esto a su profesorado?

Al respecto se ha realizado un estudio reciente con adolescentes superdotados de diferentes países. Este estudio consistió en preguntar al alumnado de altas capacidades qué consideraban un buen docente o un docente eficaz (Vialle y Tischler, 2004). Las respuestas de los escolares muestran que esperan de sus docentes, no tanto, que tengan altas capacidades intelectuales, como

que tengan, lo que podríamos denominar, habilidades docentes. Estas habilidades se ciñen a tres tipos:

- Habilidades intelectuales, centradas en el conocimiento de la materia o habilidad para pensar interdisciplinariamente. Una frase que comentó un estudiante fue “que esté interesado en todo. Era profesor de matemáticas y tenía un diccionario grande en clase”.
- Habilidades personales como respeto y apoyo al estudiante, adaptarse a su nivel de comprensión, estabilidad emocional, paciencia, etc. Un ejemplo de las respuestas del alumnado es “Un buen docente es quien tiene pasión por enseñar su materia y por ayudar a otros a que la entiendan lo mejor posible”
- Habilidades instruccionales como estrategias de enseñanza, un buen ambiente de aprendizaje, habilidades motivacionales o técnicas de evaluación. Los alumnos dicen frases como “Es quien usa distintas formas de enseñar y anima a la clase a debatir, rompe el aburrimiento y hace amena cualquier lección”

Podemos aventurarnos a decir que lo que solicitan las personas con altas capacidades no se diferencian tanto de lo que piden otro tipo de estudiantes a sus docentes. Esto es importante, porque los profesionales de la docencia pueden abordar las necesidades de estos estudiantes por sus habilidades profesionales. Quizá algunas de las dificultades de trabajar con estos estudiantes en el aula se deban más a aspectos organizativos de los centros (posibilidades de visitas, de grupos flexibles, etc) o posibilidades materiales.

### **3.- ¿Cómo enriquecer la metodología de enseñanza?**

Algunas investigaciones plantan aspectos a considerar en la enseñanza de las personas con superdotación (Smutny, 2000; Kitano y Perdensen, 2002) y nosotros aportamos algunas habilidades docentes o principios a tener en cuenta en la enseñanza de las

personas superdotadas (Muñoz de Bustillo y Hernández-Jorge, 2001; Jiménez y Hernández Jorge, 2001). Consideramos que estos aspectos pueden dar un sello de calidad a cualquier metodología o modelo de enseñanza. Esos principios de enseñanza son los siguientes:

### **A) Crear ambiente de aprendizaje**

El contexto en el que está inmersa la persona influye en su conducta (Silva, 1992; Clemente, 1996; Reeve, 1996). Por lo que modular los ambientes es una variable a considerar para favorecer y modificar los comportamientos.

En nuestro caso esto supone generar un ambiente propicio para el aprendizaje, creando un contexto adecuado y no amenazante para el aprendizaje. Por tanto, es necesario: (Hernández, P., 1995):

- a. Preparar el contexto físico. Referido a organizar el espacio físico de clase. Es importante dotarse de variedad de materiales en el aula Pero el contexto físico influye pero no determina un buen ambiente de aprendizaje (Muñoz de Bustillo, Hernández y García, 1998), por lo que se requieren otros aspectos importantes.
- b. Preparar el contexto de aprendizaje, ofreciendo diferentes contenidos y conectando con temáticas diferentes. Esto lo hace mucho los profesionales de la publicidad. Por ejemplo, unir alimentación con cine. A veces hay ofertas publicitarias que ofrecen un alimento navideño con un home cinema.
- c. Preparar ambiente intelectual y de habilidades intelectuales , generando posibilidades de realizar sus propios proyectos.
- d. Preparar y crear un ambiente relacional positivo, con una interacción agradable cordial y de respeto.

## **B) Generar agrupaciones flexibles**

Esto es un aspecto interesante porque también las personas de altas capacidades pueden ser especialistas en unos temas y otros escolares en otros. No es necesario que siempre trabajen juntos los mismos estudiantes. Siempre en función de sus intereses, el tipo de tarea, el tema a trabajar, etc.

## **c) Partir de las necesidades, emociones e intereses del alumnado**

Este es un aspecto fundamental porque la motivación conecta con la necesidad, por lo que para estimular al aprendizaje debemos conectar con ella. Ya que a los estudiantes les da una sensación de propiedad y autoría que favorece que se involucren en el aprendizaje (Newman, 1992). Algunas de las estrategias que podemos usar para conocer sus intereses son cuestionarios, preguntas abiertas, inventario de intereses, etc. Otras para partir de sus necesidades es crear experiencias directas en el aula o fuera de ella. También intentar que los escolares puedan elegir 'camino' diferentes para superar la asignatura (trabajos de recopilación bibliográfica, estudio de casos, etc.). También conectar con acontecimientos habituales que suceden durante un curso escolar (el día del libro, las fiestas, acontecimientos de la vida profesional), siempre dependiendo del nivel educativo. Finalmente utilizar acontecimientos inesperados que conectan la materia con la vida fuera del aula (accidentes naturales, fluctuaciones económicas, acontecimientos artísticos, legales, etc.,).

## **d) Dar significado a la información y hacerla comprensible:**

Los planteamientos constructivistas señalan que *cualquier aprendizaje nuevo se construye sobre la base de un aprendizaje*

*previo* y si éste no se asienta bien (confusión conceptual, etc.) se dificulta el aprendizaje posterior. Por esto es necesario que la información sea comprensible, para darle significado es *necesario conectar con los 'esquemas' y 'modelos mentales'* del auditorio. *Algunas estrategias sencillas son utilizar* Un lenguaje familiar y/o cercano, usar ejemplificaciones y modelos para que observen cómo se han determinado tipo de tareas, usar metáforas, y analogías, ofrecer diferentes vías por las que llegue la información (visual, auditiva, táctil, etc.)

#### **e) Impregnar del valora al estudiante y al aprendizaje : generar expectativas positivas**

Las expectativas son hipótesis que hacemos sobre la realidad, física o social, se forman a partir de la experiencia, nos ayudan a conducirnos en la realidad, influyen en nuestro comportamiento posterior y son inherentes a la condición humana. Las expectativas de los docentes sobre su alumnado y las del alumnado sobre sí mismos influyen en su comportamiento y en su rendimiento académico (Rosenthal y Jacobson, 1968; Weinstein y col., 1991; Caplan, 1993).

De ahí la importancia de **generar en los estudiantes expectativas positivas** respecto a la situación de enseñanza-aprendizaje y lo podemos hacer sobre los siguientes elementos:

- **Respecto al docente**, manifestando la propia valía del profesor. Para ello es importante el *dominio del contenido*, la utilización de *estrategias de enseñanza*, la generación de un *clima positivo de aprendizaje, etc.*
- **Respecto al contenido**, planteando al estudiante su *utilidad o finalidad*. Para que el alumnado valore positivamente lo que va a trabajar es necesario que sepan para qué es útil el contenido, tema,



concepto... o qué finalidad personal, profesional o de conocimientos tiene.

- **Respecto al alumnado (tanto sobre sí como sobre sus compañeros/as).** Se trata de infundir en el estudiante creencias y valoraciones constructivas sobre sus capacidades y actitudes (Hernández, P.,1995: 226-227). Pueden plantearse de forma individual o genérica a toda la clase. Por ejemplo, al inicio del curso, podemos comentar en el aula "Estoy segura de que entre todos podemos hacer un curso agradable y conseguir aprender todo lo que nos hemos propuesto". Otro ejemplo, dirigido a un estudiante sería "He observado que eres constante por eso creo que puedes lograr los objetivos de la asignatura".

#### **f) Estimular el pensamiento**

Plantear cuestiones y contradicciones en los temas son elementos interesantes para estimular a pensar. Algunas de las maneras pueden ser preguntando sobre planteamientos hipotéticos (Qué pasaría si...,?), relacionando dos eventos (qué causa...? qué consecuencias tiene...?), confrontando dos teorías o modelos (Cuál es el que mejor explica..?).

#### **G) Valorar y reforzar el proceso**

La utilización del refuerzo y la valoración es un aspecto importante para aprender y para mantener la motivación. El refuerzo es una estrategia importante en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula y en la adquisición de comportamientos, actitudes o conocimientos. El refuerzo es un estímulo que incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Los refuerzos sociales son los más utilizados en el aula (verbales o no verbales), tales como el elogio (muy bien, estupendo, esa es una pregunta interesante, ...)

el asentimiento con la cabeza; la mirada, etc. (Genovar y Gotzens, 1990; Hernández, 1991).

## **H) Ofrecer feedback del proceso**

Ofrecer al alumnado retroalimentación inmediata de las tareas que realiza favorece que el individuo tome conciencia de aprendizaje, porque va comparando su experiencia con un criterio externo o anterior, se plantea interrogantes, comete errores que se subsanan, etc. (Hernández, 1991; Alonso, 1998). Es importante ofrecer retroalimentación del aprendizaje, dar guías y directrices claras al inicio y durante la tarea, observar cómo va aplicando el alumnado las directrices, plantear pistas para solucionar los errores o para potenciar los aciertos para que vayan más allá del planteamiento inicial. Todo ello permite solucionar dudas en el desarrollo de la actividad y corregir los errores.

Hasta aquí hemos intentado ofrecer algunas de las metodologías de enseñanza generales en cualquier proceso educativo, intentando reflexionar cuáles de ellas se adecuan más a las personas con altas capacidades. También hemos ahondado en algunos modelos que investigadores de renombre en el campo han señalado para enseñar a las personas superdotadas y finalmente hemos querido insistir en algunas habilidades o principios a tener en cuenta para enriquecer estos modelos o procesos de enseñanza

## **Referencias bibliográficas**

- Alonso, J. (1998): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid.
- Bruner, J.S. (1962): *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

- Caplan, G. (1993): *Aspectos preventivos en salud mental*. Barcelona: Paidós.
- Clemente R. (1996): Los contextos en desarrollo En R. Clemente, y C. Hernández (Eds.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Ediciones Aljibes.
- Deci, E.L.; Schwartz, A.J.; Sheinman, L. y Ryan, R.M. (1981): An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 642-650.
- DeCharms, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York. Irvington.
- Gallagher, J. J. (1994): Teaching and learning: New Models. *Annual Review Psychology*, 45, 171-95.
- García, L. A. (1998) *Psicología instruccional e intervención para la mejora cognitiva*. Memoria de Cátedra. Universidad de La Laguna.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1981): Introducción histórica a la Psicología de la Educación en EE.UU. *Revista de Historia de la Psicología*, 2 (4), 337-354.
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico:Trillas.
- Hernández, P. (1995b): Una sistematización de procedimientos para la educación afectivo-adaptativa en clase. En Hernández, P. (Ed.): *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Hernández, P. (1997): Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En M. J. Rodrigo, y J. Arnay, (Comp.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, H. y Hernández-Jorge, C. (2001): "¿Cómo motivar a los alumnos para que aprendan?: la motivación en la enseñanza". En A. Rodríguez (Coordinador). *Psicología de la Instrucción para Enseñantes*". Págs 199-227. Instituto Psicosocial Manuel Alemán Álamo, Las Palmas de Gran Canaria. ISBN: 84-923111-5-0.
- Kitano, M.K. y Perdensen, K.S. (2002): Avtion research and practical inquirí: Teanching Gifted englosh learners. *Journal for the education of the gifted*, 26(2), 132-147.
- Muñoz de Bustillo, M. C.; Hernández, P. y García, L. A. (1998): Mejorando el clima del aula. *Evaluación e intervención psicoeducativa*, 1, 169-214.

- Muñoz de Bustillo, M.C. y Hernández-Jorge, C. (2001): "Motivando hacia la creatividad: Los contextos creativos". En A., Rodríguez (Coordinador). *Creatividad y Sociedad*. Págs 171-189. Editorial Octaedro S.L. Barcelona, 2001. ISBN: 84-8063-478-2.
- Newman, F. (1992): *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- Reeve, J. (1996): *Motivación y emoción*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Renzulli, J.S. (2000): Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. Beltrán ; V. Bermejo, L. Pérez, M.D. Prieto, D. Vence y R. González (comp..) *Intervención psicopedagógica y currículo escolar*. Madrid: Pirámide.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000): Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- Silva, M. (1992): Clima e intervención. En Silva, M. (Ed): *El clima en las organizaciones: Teorías, métodos e intervención*. Barcelona: PPU.
- Smutny, J.F. (2000): Teaching young children in the regular classroom. ERIC Digest. E595
- Vialle, W y Tischler, K. (2004, septiembre): *The international teacher effectiveness study: a qualitative analysis*. Comunicación presentada en The 9th Conference of the European Council for High Ability. Navarra.
- Wenstein, R.S. y col. (1991): Expectations and high school change: teacher-research collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community psychology*, 19(3), 333-363.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81.