



International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

García del Canto, M^a Carmen

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA
CAPACIDAD

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 6, núm. 1, 2014,
pp. 277-287

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790032>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

M^a Carmen García del Canto

Universidad de León

mgarcc13@estudiantes.unileon.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.745>

Fecha de Recepción: 15 Enero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the profile of the motivation to learn in students of Elementary and Secondary Education diagnosed as gifted, and to compare it with the profile of students of normal capacity.

Despite that gifted students are considered the most skilled for study and homework, they suffer a high rate of low achievement in school. To explore a possible intervention, motivational variables have been chosen to study, as they are widely related to school success in the literature, and have been shown subject to change with proper interventions.

This has been studied in a sample of 36 students (18 diagnosed as gifted and 18 of normal capacity) both Elementary Education and Secondary Education, analyzing their motivation through motivational part of the Learning Strategies Questionnaire and Motivation (CEAM) Ayala, Martinez and Yuste (2004), the 60 items measure the Value of learning, Intrinsic Motivation, Teamwork value, External Motivation, the feeling of Self-efficacy and an Internal Attribution of success. The questionnaire was collectively applied to all students in the classroom, then they were selected those diagnosed as gifted, and 18 pairs of the same characteristics with normal capacity to form the comparison group.

Results appear consistent with previous scientific research. Gifted students, as a group, gave greater value to learning and had greater feeling of self-efficacy in the school environment than students of normal capacity, there are no major differences between the two groups of students about other motivational determinants.

Key words: Gifted, Talented, motivation, motivational profile, low achievement

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es describir el perfil de la motivación hacia el aprendizaje en alumnado de Educación Primaria y Secundaria con diagnóstico de alta capacidad, y comparar el mismo con el perfil del alumnado de capacidad normal.

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

A pesar de que los alumnos de alta capacidad se consideran los más hábiles para el estudio y las tareas escolares, sufren una alta tasa de fracaso escolar. A la hora de explorar una posible intervención se ha optado por estudiar las variables motivacionales, ya que están ampliamente relacionadas en la literatura con el éxito escolar, y se han mostrado susceptibles de modificación con la intervención adecuada.

Para ello se ha estudiado una muestra de 36 alumnos (18 diagnosticados de alta capacidad y 18 de capacidad normal) tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, analizando la motivación de los mismos a través de la parte motivacional del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) de Ayala, Martínez y Yuste (2004), cuyos 60 ítems miden la Valoración del estudio, la Motivación Intrínseca, la valoración del Aprendizaje en Grupo, la Necesidad de reconocimiento, el sentimiento de Autoeficacia y la Atribución interna del éxito. El cuestionario se ha aplicado de forma colectiva a todos los alumnos del aula, seleccionando después aquellos diagnosticados de alta capacidad, y 18 pares de las mismas características con capacidad normal que forman el grupo de comparación del estudio,

Los resultados parecen consistentes con investigaciones científicas anteriores en las que los alumnos con alta capacidad como grupo dan mayor valor al aprendizaje y poseen mayor sentimiento de autoeficacia en el entorno escolar que el alumnado de capacidad normal, no existiendo diferencias mayores entre los dos grupos de alumnado en el resto de determinantes motivacionales.

Palabras Clave: Alta Capacidad, superdotación, motivación, perfil motivacional, fracaso escolar.

ANTECEDENTES

Los términos y modelos descriptivos del fenómeno de la alta capacidad intelectual han ido evolucionando a lo largo de los años. Las teorías iniciales estaban basadas en técnicas psicométricas que facilitaban la medición y clasificación del concepto de inteligencia, proponiendo operativizaciones que sirvieran para comenzar la clasificación de los individuos respecto a ese parámetro. Stern define el Cociente Intelectual, Binet el de Edad Mental, Terman en Stanford propone el CI=130 medido con la prueba de Stanford-Binet como línea de corte para la inteligencia superior y Spearman usa el Factor G para representar la capacidad humana (Castelló & De Batlle, 1999; Domínguez & Pérez, 1999).

Posteriormente aparecen enfoques factoriales en los que la inteligencia ya no es un único valor, sino que se ve como un perfil de aptitudes distintas y a veces independientes como los modelos de Thurston y Guilford (Castelló & De Batlle, 1999). Estos modelos, en la corriente cognitiva, comienzan por igualar alta capacidad e inteligencia, y pasan a centrarse en el funcionamiento de los procesos cognitivos y metacognitivos, como la Teoría Pentagonal implícita de Sternberg (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, Téllez, & Trillo, 2007). Sternberg expone cinco criterios que deben cumplir las personas superdotadas: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y todo lo anterior en aspectos significativos para la sociedad Torrego (2011).

Según Jiménez et al. (2007) al intentar considerar las variables afectivas, emocionales y motivacionales e integrarlas con las cognitivas surgen otros tipos de líneas de investigación. Torrego (2011) destaca a Renzulli y su teoría de los tres anillos (Renzulli, 2005) como ejemplo de los modelos basados en el rendimiento. Renzulli relaciona tres variables que deben darse en conjunto en la persona para poder alcanzar la superdotación: la capacidad intelectual superior, la creatividad y una alta motivación hacia la tarea.

Los modelos se han ido enriqueciendo al tener en cuenta al individuo de una forma globalizada, esto es, su intelecto, sus emociones, sus motivaciones y todo el entorno y circunstancias vitales que son determinantes para alcanzar o no pleno desarrollo. En Torrego (2011), López y Moya los clasi-

fican como modelos socioculturales y exponen el Modelo filigrana de Tannenbaum comenzado en 1986 y revisado en el 1997. Tannenbaum encuentra cinco factores que determinan la alta capacidad: la capacidad general, aptitudes específicas en alto grado, motivación y autoconcepto, contextos estimulantes y el factor suerte. También destacan la adaptación que Mönks hace del modelo de Renzulli en 1992, añadiendo a su modelo de los tres anillos la familia, el colegio y los compañeros. La denomina "Modelo Triádico de la Sobredotación".

En el modelo de superdotación presentado por Gagné igualmente se observan cinco componentes: los dones o capacidades mentales y físicas, los talentos o desempeños específicos, desarrollo de los talentos o condiciones de entrenamiento y recursos apropiados, los catalizadores intra-personales o ambientales y el factor casualidad (Gagné, 2010).

Una teoría que será referencia en el intento de integrar a las variadas capacidades humanas es la desarrollada desde 1983 por Howard Gardner o Teoría de las Inteligencias Múltiples (Jiménez et al, 2007).

En España hay varios equipos de investigación trabajando en este ámbito, y han propuesto sus propios modelos. En Murcia en 1997, Dolores Prieto y Juan Luis Castejón proponen su Modelo Explicativo de la Superdotación en el que tienen en cuenta la habilidad intelectual general, la capacidad de manejo del conocimiento, la personalidad y el ambiente. En 1998, en Madrid, Luz Pérez desarrolla el Modelo Global de la Superdotación, que añade a los tres anillos de Renzulli (capacidad, creatividad y motivación hacia la tarea) siete núcleos de capacidad específica (matemática, lingüística, espacial, motriz, musical, artística e intrapersonal) y los componentes probables y posibles que ayudarán o no al desarrollo de los anteriores (Torrego, 2011). También en Madrid Sánchez Manzano publica el modelo tetrárquico de la superdotación emergente, en el que tiene en cuenta cuatro dimensiones: elevada inteligencia lógica, elevada inteligencia creativa, madurez y equilibrio emocionales y la motivación interna o laboriosidad, a través de las cuales se conseguirá que el potencial superdotado pueda evolucionar hasta el talento desarrollado (Sánchez, 2010).

Sería deseable tener un concepto claro y limitado de los términos acerca de la alta capacidad. Pero la realidad es que estos alumnos no son un grupo homogéneo. Cada uno, según la riqueza humana, tiene sus propias características que acentúan más unos aspectos que otros. Así ni los mismos expertos en la materia definen de igual modo términos como talento, superdotación, genio o alta capacidad.

Sánchez (2010) relata que tanto Feldhusen como Gagné encuentran una diferencia similar entre superdotación y talento. Para estos autores, Sánchez incluido, superdotación es una capacidad a desarrollar, esto es, un potencial sobre el que trabajar; mientras que el talento sería el rendimiento o la manifestación de esa capacidad.

Sin embargo otros autores como Castelló & De Batlle (1998) al hablar de superdotación se refieren a una capacidad elevada intelectual global en todos los recursos intelectuales o ámbitos específicos, que además permite su utilización combinada para obtener mejores soluciones. En cambio un talento sería una persona que tendría una capacidad muy alta en una aptitud concreta y el resto de su perfil intelectual sería normal. Domínguez & Pérez (1999) reconocen la utilidad de llegar a acuerdos sobre los términos en la comunidad científica para conseguir una fundamentación adecuada en el desarrollo de intervenciones, teniendo en cuenta que la definición de superdotación no es sino una definición establecida de acuerdo a los valores actuales de la sociedad.

En el presente estudio se recoge la sugerencia de Apraiz (1996) que propone como denominación adecuada la de *personas con altas capacidades*, ya que el término amplio permite integrar características muy distintas y así poder atender a personas muy diversas.

Una característica específica de los alumnos de alta capacidad que aparece en común en todos los trabajos, es que son alumnos con una forma de aprendizaje diferente, y como tales, tienen nece-

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

sidades educativas específicas que se deberían contemplar a la hora de su educación en busca del pleno desarrollo personal y social de estos estudiantes.

La facilidad para el aprendizaje que poseen nos lleva a verles alumnos de alto rendimiento y buscarles entre los de más altas calificaciones. Llamativamente esto no es así. Sólo aquellos que han encontrado un “hueco” amigable en el entorno en el cual desarrollarse, alcanzan las más altas metas. Esta gran discrepancia entre aptitud y logro Pomar & Díaz (1998) la definen como la característica de los superdotados de bajo logro, que a veces se traduce en un funcionamiento al mínimo nivel necesario para alcanzar los resultados aceptables.

Siegle & McCoach (2005) exponen como a pesar de que a menudo esperamos que los estudiantes más brillantes sean también los más motivados, muchos de ellos pierden la motivación en el colegio, y verles rendir por debajo de su potencial llega a ser una fuente de frustración para muchos profesores, padres y orientadores. Rubenstein, & Siegle (2012) sugieren que la motivación intrínseca necesaria para obtener los mejores resultados proviene de ofrecer tareas apropiadas a las habilidades de los individuos; pero a menudo para los superdotados no es fácil encontrar este tipo de tareas en el colegio. También resaltan que el bajo logro es un problema de largo alcance. Es muy difícil para los estudiantes remontar sus resultados cuando han adoptado el patrón contrario. En la misma dirección se manifiesta Jiménez (2004), argumentando que aunque como grupo muestren buen rendimiento escolar y profesional, hay individuos que buscando su aceptación social encubren su capacidad, y otros que quizá con problemas de aprendizaje no detectados fracasan en el entorno escolar. Igualmente Pomar & Díaz (1998) contrastan la aparición en la literatura del afán de logro y superación de estos niños con la aparición en la vida real de bajos resultados escolares o de actitud desmotivada ante el aburrimiento que sufren en clase.

Navas & Ivorra (2004) destacan la motivación por la tarea como rasgo en los superdotados, y en Clinkenbeard (2012) se exponen varios estudios sobre la tendencia en el alumnado sobredotado a tener alta motivación intrínseca hacia el aprendizaje y un locus de control interno, esto es, una atribución de sus éxitos a su propio esfuerzo. Clinkenbeard identifica como variables relacionadas con la motivación intrínseca a tener fuertes intereses intelectuales o creativos fuera del entorno escolar, a poder relacionar el éxito escolar con las metas personales y a clases que permitan el avance autónomo en el estudio.

El problema asociado a este tipo de alumnado, es que difícilmente encuentra una atención adecuada, a pesar de que socialmente sea un despilfarro no contar con los alumnos más capaces y dotarles de una buena formación, ya que serían un pilar importante a la hora de resolver los retos futuros de la sociedad. Ante el esfuerzo que exigen los alumnos más desfavorecidos social y culturalmente, pocas veces quedan en primer lugar las necesidades de los alumnos con gran potencial de aprendizaje (Tórrego, 2011). Se apuntan aquí las palabras de Domínguez & Pérez (1999): *“La calidad educativa de una sociedad democrática obliga a considerar las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación docente, donde cada alumno reciba la adecuada e individualizada atención a sus necesidades”* (p. 94). O las de Jiménez y García (2013): *“Los más capaces forman parte natural de la diversidad humana y precisan ser formados en una escuela equitativa con y para todos, capaz de impulsar el rendimiento excelente.”* (p. 22)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto esta investigación explora una de las características considerada como definitoria de la alta capacidad y determinante para alcanzar el pleno talento: la motivación. Por otra parte, de las muchas variables implicadas en el logro académico, la motivación es uno de los aspectos que ha mostrado ser modificable a partir de la intervención, y que está altamente relacionado con la mejora del rendimiento académico. Rubenstein & Siegle, (2012) recalcan su importancia para obtener buenos resultados escolares.

Como dice Tourón (2010) la función de los programas de intervención es conseguir que el

potencial se convierta en rendimiento y las potencialidades en competencias. Antes de proponer intervenciones eficaces en el aspecto motivacional para este alumnado, debemos estudiar el punto de partida, esto es, explorar el estado real de las variables de la motivación en esta población y en los compañeros de su entorno para detectar los puntos fuertes y débiles. Y así, volviendo a palabras de Tourón (2010), poder facilitar al alumnado los recursos educativos adecuados que le permitan llegar *tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad* como su capacidad le permita.

La motivación es un concepto multidimensional, que según los autores actuales se puede dividir en varios componentes que influyen sobre el alumno. Destacan entre ellos los componentes basados en la expectativas o creencias del estudiante hacia la propia capacidad de resolver las tareas escolares, que se pueden ver concretados en los conceptos de Auto-eficacia o en el tipo de Atribución Interno o Externo del éxito obtenido. Otros componentes serían el Valor otorgado por el alumno a la tarea por sí misma, la utilidad futura que la realización de esa tarea pueda reportar al estudiante, o bien el disfrute encontrado en la propia realización de la misma o Motivación Intrínseca. Si el valor está mediatizado por causas o agentes externos que empujan desde fuera hacia la tarea, o por la necesidad de obtener buen rendimiento en las metas académicas, sería una forma Extrínseca de Motivación. Entrelazadas con todas las anteriores están las influencias emocionales que afectan al individuo, como la ansiedad, o el disfrute de la interacción con otras personas de su entorno (Ayala, Martínez, & Yuste, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Pintrich, & De Groot, 1990; Rubenstein, Siegle, Reis, Mccoach, & Burton, 2012; Ryan, & Deci, 2000).

OBJETIVOS

A partir de todo lo comentado, el objetivo principal de esta intervención ha sido describir el perfil motivacional del alumnado con alta capacidad y compararlo con el perfil de alumnos y alumnas de su mismo entorno con capacidad normal, para establecer posibles diferencias en la motivación entre ambos grupos.

MÉTODO

Participantes

La muestra se obtiene de la población de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria en León y Valladolid. Los participantes en el análisis han sido 36 alumnos. Para seleccionar el alumnado con diagnóstico de alta capacidad se contactó con las asociaciones de alumnos de alta capacidad de León y Valladolid: ALAC y Alcylac, así como con el Colegio Peñacorada de León que tiene un alto número de diagnósticos con esta característica. Se han evaluado 18 alumnos con diagnóstico, 10 de Educación Primaria y 8 cursando la ESO. Destaca la dificultad de encontrar alumnado con el diagnóstico oficial, ya que a pesar de que la cantidad de alumnos con alta capacidad que se debería considerar es del 5 al 10% de la población, la media nacional de alumnos diagnosticados de alta capacidad es de 0,08% (Jiménez y García, 2013), por lo que se considera la muestra suficientemente representativa para los alumnos de alta capacidad de León y Valladolid.

El alumnado de capacidad normal se escoge aleatoriamente entre los compañeros de estos alumnos, escolarizados en su misma aula. La evaluación motivacional se realiza a toda la clase a la vez, y se extrae posteriormente de manera aleatoria un número de alumnos igual al número de niños/as con diagnóstico como integrantes del segundo grupo siempre que sean equivalentes en sexo, edad y características sociales, por lo tanto finalmente se han obtenido otros 18 alumnos, 10 de Educación Primaria y 10 de ESO. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra.

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

Tabla 1
Distribución de la muestra

Grupos	Educación Primaria		Educación Secundaria		Total
	Hombres (n=18)	Mujeres (n=2)	Hombres (n=10)	Mujeres (n=6)	
Alta Capacidad	9	1	5	3	n = 18
Capacidad Normal	9	1	5	3	n = 18
Total	n = 20		n = 16		N = 36

Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar la motivación ha sido el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) de Ayala, Martínez y Yuste (2004), únicamente la parte correspondiente a motivación. La misma consta de 60 ítems que se agrupan en seis factores: Valoración del estudio, Motivación Intrínseca, Estrategias sociales, Deseo de sobresalir o necesidad de reconocimiento, Autoeficacia y Atribución interna del éxito. Cada uno de los factores tiene diez ítems que lo evalúan, los cuales se contestan en forma de escala Likert de 5 puntos, donde 1 hace referencia a estar completamente en desacuerdo y 5 a estar completamente de acuerdo. Las puntuaciones, por tanto, se encuentran entre un mínimo de 10 y un máximo de 50 para cada factor.

El CEAM está diseñado para alumnos a partir de 12 años, por lo que se realizó una adaptación previa de aquellos ítems que requieran ligeras modificaciones para la comprensión de los mismos por el alumnado de Educación Primaria.

Procedimiento

Tras la pertinente revisión bibliográfica que ayudó a la mejor comprensión del tema de estudio, se adaptó el cuestionario CEAM para el alumnado de Educación Primaria y posteriormente se solicitaron los permisos necesarios a las familias y/o centro escolar del participante, asegurando la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Los cuestionarios se han efectuado de manera grupal, desarrollándose cada sesión evaluativa en aproximadamente 40 minutos. Finalmente se llevó a cabo la codificación y el análisis estadístico de los datos que desemboca en las conclusiones del estudio.

RESULTADOS

En el análisis estadístico de las respuestas a los 60 ítems, se encuentra que la distribución de los resultados de 30 de ellos siguen una distribución normal, y la distribución de las respuestas a los otros 30 ítems no siguen una distribución normal. Por lo tanto, y puesto que no todos siguen una distribución de la normalidad se deciden llevar a cabo contrastes no paramétricos, concretamente la U de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de alta capacidad y los de capacidad normal. Analizados los 60 ítems con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, se hallan diferencias significativas en seis de ellos, y diferencias próxi-

mas a la significación en cinco de los ítems. Así mismo encontramos diferencias significativas entre ambos grupos en la variable global Autoeficacia, y diferencia próxima a la significación en la variable Valor del Estudio ($p < 0,05$). Los datos encontrados se exponen en la Tabla 2 y Tabla 3.

Tabla 2
Comparación medias ítems significativos

Ítems resumidos	Media Grupo		Significación
	Alta Capacidad (N = 18)	Cap. Normal (N = 18)	
Diferencias significativas			
Ítem 29: No pierdo el apetito en los exámenes.	4.11	3.11	.031
Ítem 30: Quien va bien en el colegio no solo es porque cae bien al profesor.	4.39	3.11	.002
Ítem 31: Terminaré los estudios y elegiré una profesión que me guste.	3.83	2.67	.027
Ítem 32: Investigo en mi tiempo libre.	3.39	2.33	.031
Ítem 33: Me gusta compartir e intercambiar ideas en grupo.	4.17	3.28	.029
Ítem 49: Estudio aunque no me guste la asignatura.	4.22	3.56	.031
Diferencias cercanas a la significación			
Ítem 5: No tengo dificultad en sacar buenas notas.	3.61	2.94	.091
Ítem 22: Mis padres me exigen demasiado en las notas.	2.72	3.67	.064
Ítem 51: Aporto ideas al grupo de trabajo.	4.22	3.61	.059
Ítem 53: Creo ser tan inteligente como los demás.	3.94	3.17	.051
Ítem 59: Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos del colegio.	4.56	3.94	.051

Sólo se muestran variables significativas o próximas a la significación ($p < .05$)

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

Según estos resultados, el alumnado de alta capacidad presenta mayores puntuaciones respecto a los alumnos de capacidad normal, en los ítems valor dado al estudio para un mejor futuro profesional y motivación intrínseca hacia el aprendizaje, en los ítems que muestran una disposición positiva hacia el aprendizaje en comunidad, en los ítems que expresan creencias de auto-eficacia en el entorno escolar; y en el ítem que revela una atribución interna del éxito.

Sin embargo se observa que en el ítem referente a una percepción mayor de la exigencia pater-na respecto a las notas, son los alumnos de capacidad normal los que obtienen una puntuación mayor significativamente hablando.

Tabla 3
Comparación medias significativas en variables globales.

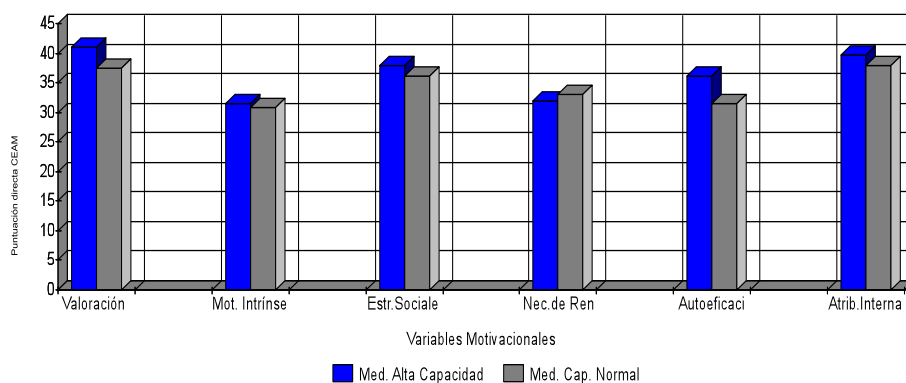
Variables globales	Media Grupo		Significación
	Alta Capacidad (N = 18)	Cap. Normal (N = 18)	
Valor del Estudio	40.94	37.44	.055
Autoeficacia	36.22	31.44	.012

Sólo se muestran variables significativas o próximas a la significación ($p < .05$)

Los datos recogidos en la Tabla 3 acerca de las variables con diferencias significativas o próximas a la significación, muestran que los alumnos de alta capacidad frente a los de capacidad normal, relatan una valoración del estudio y un sentimiento de autoeficacia más elevados.

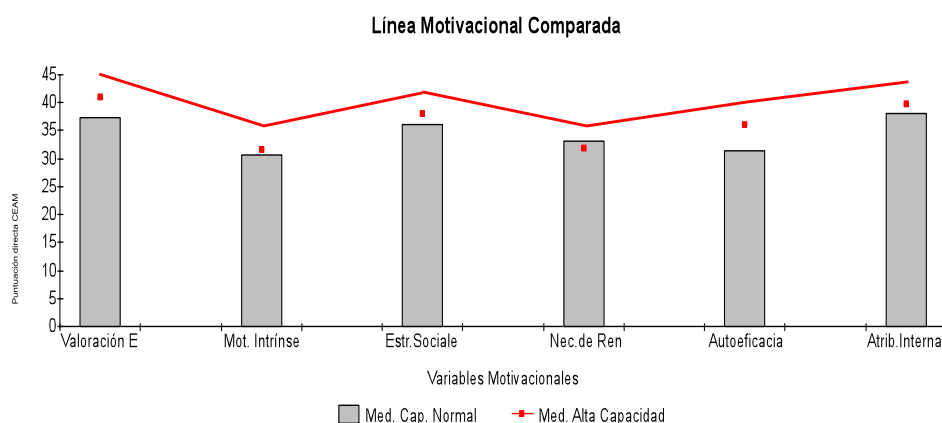
En el Gráfico 1 se muestran las puntuaciones completas de las seis variables motivacionales evaluadas, y aunque no todas resultan significativas, muestran diferencias entre ambos grupos, siempre a favor del grupo de alumnos de alta capacidad. A excepción de la variable Necesidad de Reconocimiento donde obtienen una puntuación algo inferior al grupo de capacidad normal, lo que denota mayor motivación hacia el aprendizaje, ya que esta variable implica un tipo de motivación extrínseca, más centrada en las exigencias externas y propias de una motivación más desadaptativa.

Gráfico 1: Medias de las Variables Motivacionales en ambos grupos



En el Gráfico 2 se representa en forma de línea, el perfil motivacional de los alumnos de alta capacidad resultante de la evaluación, en contraste con el perfil motivacional de sus compañeros de capacidad normal.

Gráfico 2: Perfil Motivacional Alta Capacidad.



CONCLUSIONES

Los participantes de alta capacidad evaluados en esta investigación responden al perfil motivacional ideal de un alumno de alta capacidad, en el que la facilidad personal para enfrentarse a los retos académicos se transforma en mayor interés hacia la obtención de conocimiento, y en percepciones de auto-eficacia. Estas habilidades favorecen la asunción de responsabilidad en el estudio o atribución interna del éxito escolar obtenido. La interacción con los iguales durante el trabajo en grupo, también aparece como una oportunidad para enriquecerse y para colaborar con las ideas propias. Igualmente parece lógico el menor apercibimiento de las exigencias externas, cuando la tarea en sí no se ve difícil.

En otras investigaciones sobre la motivación en alumnos de alta capacidad aparecen reflejados igualmente estos aspectos. Navas, & Ivorra, (2004) señalan en su artículo como Torrance expone como característica de los niños superdotados el poseer metas académicas claras, sin embargo en su propia investigación, los estudiantes superdotados no mostraban tener más valoración de los buenos resultados académicos que el resto de los estudiantes.

Varios autores destacan en sus artículos haber encontrado referencias a la motivación intrínseca como característica casi definitoria de una persona con alta capacidad (Berkowitz, & Hoppe, 2009; Clinkenbeard, 2012; Fletcher, & Speirs Neumeister, 2012). En Navas, & Ivorra (2004) se recoge como Renzulli destaca la habilidad de los superdotados en implicarse totalmente en un área determinada durante mucho tiempo; y en su revisión autores como Feldhusen, Amabile, o Mackinon señalan el gran compromiso con la tarea que muestran los individuos de alta capacidad.

Hay una visión común de los estudiantes de alta capacidad como individualistas y poco dados al trabajo en grupo. Pensando en esta característica French, Walker, & Shore (2011) realizan su investigación, en la que hallan al igual que en el presente estudio, cómo los niños de alta capacidad disfrutaban con el trabajo comunitario, aunque recalcan la necesidad por parte de los adultos de trabajar el clima del aula, para conseguir entornos no discriminatorios en los que las diferencias no supongan la necesidad de aislarse del grupo.

PERFIL DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

A pesar de que en los resultados de este estudio los alumnos de alta capacidad no exponen mayor necesidad de reconocimiento externo que los estudiantes de capacidad normal, en la investigación de Navas, & Ivorra (2004) aparece el dato contrario en el que los estudiantes superdotados frente a los no superdotados tienen mayor necesidad de refuerzo social. El mismo estudio si encuentra apoyo en la literatura en la mayor atribución interna del éxito por parte de los alumnos de alta capacidad, al igual que Clinkenbeard (2012) que expone cómo ese tipo de estudiantes atribuyen el éxito a su propia habilidad y esfuerzo, y el fracaso a la mala suerte o a una mala elección de estrategia. También hay varios autores que encuentran cómo estos alumnos poseen creencias de auto-eficacia, sobre todo en el entorno académico o en aquellas materias en las que poseen especial talento (Clinkenbeard, 2012; Navas, & Ivorra, 2004; Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton, 2012).

Los datos de esta investigación proceden de auto-informes, con las limitaciones que ello implica. Suponen una auto-observación que en ocasiones los alumnos no se han planteado nunca, más aun en los que cursan los primeros cursos de Educación Primaria. Igualmente puede aparecer el sesgo de la deseabilidad social, donde el alumno señala la respuesta que cree ofrece su mejor imagen en vez de la respuesta verdadera.

Otra limitación anteriormente expuesta, es la dificultad de obtener una muestra más numerosa de alumnos diagnosticados de alta capacidad. En la muestra actual se observa como las niñas están infrarrepresentadas. Ambos comentarios pertenecen a la problemática actual que sufre este colectivo: su grado de diagnóstico es ampliamente insuficiente, y en especial el sector femenino, que en ocasiones padece verdadera invisibilidad.

Teniendo esta reflexión presente, nos puede llevar a la siguiente pregunta: ¿el hecho de estar diagnosticados ha supuesto en si un elemento motivador para la muestra actual? Quizá siguientes investigaciones acerca de la motivación y la alta capacidad debieran empezar por el final, y dentro de la población de alumnos desmotivados indagar si hay alumnos con posible alta capacidad encubierta, y por lo tanto no debidamente atendida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apraiz, J. (1996). *Educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ayala, C. L., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). CEAM. *Cuestionario de estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142.
- Castelló, A., & De Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Fáisca. Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. doi:10.1002/pits.21628
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Domínguez, P., & Pérez, L. F. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677. doi:10.1002/pits.21623
- French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone?

- Roeper Review*, 33(3), 145-159. doi:10.1080/02783193.2011.580497
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), 81-99.
- Jiménez, C. (2004). Los alumnos con alta capacidad. *Educación en Castilla-La Mancha*, 20, 16.
- Jiménez, C., & García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. [The most capable students in Spain: Normative and incidence in diagnosis and education]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., Téllez, J. A., & Trillo, M. P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: ámbito familiar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 31-46.
- Navas, L., & Ivorra, S. (2004). ¿Difieren los niños superdotados de sus iguales en las metas académicas?. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 11, 67-82.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pomar, C., & Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 117-135.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 246-280) Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Rubenstein, L. D., & Siegle, D. (2012). Introduction to the special issue: Understanding and promoting motivation in gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 619-621. doi:10.1002/pits
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. doi:10.1002/pits.21620
- Sánchez, E. (2010). El modelo tetrártico de superdotación emergente. [The emerging model of giftedness quad]. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 51-68.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching exceptional children*, 38(1), 22-27.
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación SM. Recuperado de www.fundacion-sm.com
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 62(3), 133-149.