



MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO SUPERDOTADO

Maximiano del Caño Sánchez, Montserrat Marugán de Miguel Sanz, Miguel Ángel Carbonero Martín, José María Román Sánchez, Santiago Aranda Arenas y Natalia Reoyo
Universidad de Valladolid

ABSTRACT

Distintos estudios sobre el inadecuado rendimiento escolar de algunos estudiantes con altas capacidades, han identificado un significativo número de variables a tener en cuenta. El presente estudio se centra en el papel motivador de los docentes. Aspirantes a profesores responden a un cuestionario de 31 ítems elaborado ad-hoc en formato Likert, con cinco opciones de respuesta para identificar la importancia que diferentes estrategias tenían para motivar a los superdotados en su aprendizaje. Los datos se analizan ítem a ítem y agrupados para su estudio en cinco dimensiones (a) claves de instrucción contenidos (b) claves instrucción, control alumnado e implicación, (c) claves de evaluación (d) claves de motivación y (e) claves de habilidades sociales. En la enseñanza a superdotados se identifican como claves más motivadoras las relacionadas con el ámbito de la instrucción, seguidas de las referidas a actividades de motivación propiamente dichas, que reciben puntuaciones menores, aunque más homogéneas. Se discuten estos resultados y se sugieren pautas de actuación en la formación inicial del profesorado.

INTRODUCCION A LA INVESTIGACIÓN

En el marco de las altas capacidades intelectuales encontramos en el ámbito escolar al menos tres tipos de alumnos: a) niños con alto rendimiento académico general, b) alumnos brillantes solo en una o varias áreas de conocimiento y c) alumnos con fracaso o no adecuado rendimiento escolar pese a su alto potencial intelectual. El estudio de los problemas de este último grupo ha aportado un amplio abanico de circunstancias intervinientes en este no éxito.

Pérez y Lorente (2006) hacen una clasificación de posibles factores relacionados con el no adecuado rendimiento escolar de jóvenes con alta capacidad aludiendo a causas biológicas, psicológicas, socioeconómicas, pedagógicas/contexto escolar y familiares, circunstancias relacionadas con la presión familiar, presión de los compañeros, personalidad y clima escolar. De forma que el fenómeno se presenta como suficientemente complejo.

En primer lugar puede ocurrir, en efecto que el bajo rendimiento enmascare otros problemas tales como físicos, emocionales, etc., (McCoach y Siegle, 2003). En este caso, solucionar estos problemas es previo al problema del bajo rendimiento. Otras circunstancias relacionadas con el medio socioeconómico y cultural de la familia, pueden también tener influencia. Así mismo, ciertas características de la



MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO SUPERDOTADO

personalidadde algunos estudiantes bien dotados, tales como una excesiva intransigencia, pueden estar influyendoproblemas de adaptación.

Más relevantes para nuestro objeto de estudio son otras características personales del individuo, tales como baja automotivación, baja autorregulación o bajo sentimiento de autoeficacia. (Siegle y McCoach, 2005; Reis & McCoach, 2000). En este sentido se ha propuesto que los alumnos bien dotados, aunposeyendo buen nivel de estrategias cognitivas y metacognitivas (Del Caño, Marugán, Román, Torres yGalán, 2005), a veces no saben hacer buen uso de ellas.

McCoach y Siegle (2003) compararon 122 superdotados exitosos con 56 superdotados con bajo rendimiento. Encontraron diferencias relevantes entre ambos grupos en cuatro aspectos: actitudes hacia los profesores, actitudes hacia la escuela, valoración de metas y motivación-autorregulación. Profundizando ensu estudio constataron que, en general los superdotados, tenían mejor autopercepción que los nosuperdotados, pero los superdotados de bajo rendimiento, mostraban menor percepción de autoeficacia y peor autoconcepto que los exitosos. Identificaron, así mismo, dos perfiles de superdotados con bajorendimiento (a) los que valoran las tareas escolares, informan de buena automotivación y autorregulación, pero tienen actitudes negativas hacia profesores y la escuela y (b) los que no valoran bien lo escolar y tienenbaja automotivación.

Esta identificación de perfiles nos permite entroncar con una nueva circunstancia relevante para el análisis bajo rendimiento de algunos estudiantes superdotados. Se trata de posibles desajustes entresuperdotado y su ambiente escolar (McBee y Matthews, 2007). Siegle (2000) ha propuesto que estosdesajustes puede ser debidos a diferentes causas (a) el no adecuado conocimiento que con frecuencia los profesores tienen de las características de estos alumnos, (b) circunstancias relacionadas con aspectos actitudinales y (c) el uso por el profesorado de estrategias de enseñanza poco adecuadas para la motivaciónde este alumnado.

A este respecto, consideramos, en primer lugar, que en diferentes estudios (Acereda y Sastre, 1998) seha hecho hincapié en el no adecuado conocimiento que el profesorado en general tiene de las característicasde estos alumnos y alumnas. Esto se pone de manifiesto por ejemplo en que, cuando se les pregunta sobre lascaracterísticas de estos alumnos, las respuestas que dan se ajustan a diversos tópicos más que a la realidad delos hechos (Del Caño, 2001; Del Caño, Elices y Palazuelo, 2004).

Conviene también reflexionar, así mismo, sobre las características que deben concurrir en el profesor que debe atender a niños superdotados. Entre las propuestas de diferentes autores destacamos, por su relacióncon el ámbito motivacional la confianza en sí, la flexibilidad y el respeto a la creatividad e imaginación, la apertura de ideas y predisposición al trabajo cooperativo que propicia el aprovechamiento de lasposibilidades de todos los sujetos en la situación interactiva del aula.

Otra cuestión de gran interés por su relación con los aspectos motivacionales es la referida a lasactitudes del profesorado hacia este colectivo. En este sentido, los resultados de nuestros estudios (Del Caño y otros 2005) permiten una visión optimista pues se aprecian actitudes positivas, más en los profesores enejericio que en los aspirantes a profesores, y más en los que conocen y tienen experiencia con superdotadosque en los que no.

Finalmente un elemento esencial para el adecuado rendimiento escolar del alumnado en general, pero en particular del alumnado con altas capacidades, es la motivación para la adquisición de los conocimientos en contextos escolares. El profesorado, con el uso adecuado de estrategias de enseñanza, puede constituirseen elemento clara y altamente motivador o, por el contrario, contribuir a la desmotivación del alumno/a.

A este respecto, de nuestros recientes sobre estudios sobre estrategias motivadoras del profesorado desecundaria (Carbonero, Román, Martín, Aranda, Del Caño, Marugán, y Reoyo, 2007; Román, Martín, Carbonero, Marugán, Del Caño, Aranda, y Reoyo, 2007)) se pueden obtener algunas conclusiones: (a) el profesorado se sigue centrando en el control del alumnado, más que en la innovación y puesta en marcha deestrategias de enseñanza que fomenten la participación activa (b) respecto a la evaluación, manifiestan unatendencia clásica en los métodos de corrección, basados en el control por parte



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

del profesorado; (c) las tareas que encomiendan van encaminadas a practicar los contenidos más que a generalizar, ampliar o aplicar esos contenidos en otros contextos o en la vida diaria. Consideraremos que, si tomamos “al pie de la letra”, estas conclusiones no nos permiten ser optimistas respecto a la motivación del alumnado con altas capacidades, que suele ser poco amante de la rutina, crítico con lo dado (prefiere estilo judicial, el enfoque abierto de los temas, Sternberg, 1999), motivado ante las tareas que le exigen retos. El ámbito de actuación para la mejora de esta situación pasa por mejorar la formación inicial del profesorado, incluyendo conocimientos básicos de las características de estos alumnos y de cómo intervenir, así como la actualización y formación permanente, en línea con lo propuesto en otras ponencias de este mismo simposio.

ESTUDIO EMPÍRICO

A partir de estos datos consideramos de interés conocer qué estrategias de enseñanza consideran los estudiantes de magisterio y de psicopedagogía que son más adecuadas para “motivar” a los alumnos y alumnas de altas capacidades. Para ello hemos tomado como referencia el cuestionario utilizado con anterioridad para indagar qué estrategias docentes decían utilizar con mayor frecuencia los profesores en ejercicio.

Este instrumento constaba de 49 ítems, formato likert, con cinco opciones de respuesta según la frecuencia de uso de determinadas estrategias didácticas. Medía diversos aspectos relacionados con el ámbito motivacional, distribuidos en cuatro dimensiones: (a) Claves de instrucción, con dos subescalas: actividades referidas a la instrucción, referido a estrategias instruccionales para mediar en un mejor aprendizaje del alumnado, y actividades referidas al control del alumnado o implicación con los alumnos, centradas en la supervisión y control del aprendizaje; (b) claves de motivación, que fomentan el interés a través de refuerzos extrínsecos y uso de refuerzos intrínsecos; (c) claves de evaluación, utilizando diversos sistemas de evaluación encaminados a una adecuada retroalimentación del aprendizaje; y (d) claves de habilidades sociales, referido a las relaciones entre el profesorado y el alumnado, como base de una adecuada interacción y mediación social.

Para el presente estudio hemos hecho una selección de ítems del referido cuestionario respetando un cierto criterio de proporcionalidad con el objetivo de poder establecer algún tipo de comparación entre las estrategias que los profesores dicen emplear con más frecuencia y las estrategias que los aspirantes a profesores o a la orientación educativa creen que pueden ser más motivadoras para los alumnos superdotados. En la tabla 1 pueden verse los diferentes apartados del cuestionario inicial, así como el número de ítems y proporcionalidad en las dos versiones.

Tabla 1: Comparación entre las versiones de la escala de motivación del profesorado

	Versión original		Versión utilizada	
	Nº ítems	%	Nº ítems	%
Claves de instrucción (contenidos)	9	18,37	6	19,35
Claves instrucción (control alumnado, implicación)	9	18,37	6	19,35
Claves de evaluación	8	16,32	5	16,12
Claves de motivación	16	32,65	10	32,25
Claves de habilidades sociales	7	14,28	4	16,12
Total ítems	49	100	31	100



MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO SUPERDOTADO

Muestra

Han participado 140 alumnos, estudiantes del último curso de magisterio y de los dos cursos de licenciatura en psicopedagogía en la Facultad de Educación Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Respondieron a los cuestionarios los alumnos presentes en el momento elegido para recoger la información. Se les explicaba que el objetivo de este estudio era constatar qué estrategias consideraban ellos motivadoras para la enseñanza de alumnos superdotados y cuáles no. Debían responder en una escala de 1 a 5 en qué medida estaba de acuerdo con lo expresado en los diferentes ítems.

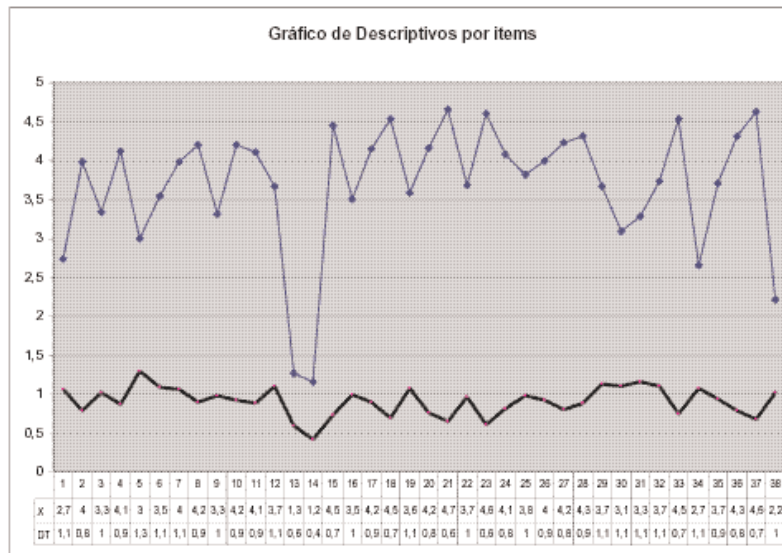
Variables

Puntuaciones dadas a las diferentes cuestiones de la escala; puntuaciones agrupadas en las diferentes dimensiones, curso y especialidad que estaban estudiando.

Resultados

Se han calculado, en primer lugar, los estadísticos descriptivos referidos a las puntuaciones en los diferentes ítems. De esta forma se ha podido constatar (gráfico 1) cómo las circunstancias que se consideran más motivadoras en la enseñanza a niños de altas capacidades son: admitir aportaciones originales y creativas, aun cuando se salgan de la dinámica habitual ($x=4,66$); actividades creativas de ampliación de lo aprendido ($x=4,63$); mostrar interés por lo que realmente les interesa a los alumnos ($X=4,60$); hacer partícipes a los alumnos de la toma de decisiones ($x=4,54$). Por el contrario, la clasificación de los alumnos con determinadas etiquetas ($x=1,15$) y el hacer comentarios pesimistas a los alumnos sobre su rendimiento ($x=1,25$) son, de entre las propuestas a consideración de los participantes en el estudio, las estrategias menos motivadoras. De hecho, además de obtener las puntuaciones medias más bajas son los ítems en los que se da menos dispersión.

El segundo nivel de análisis realizado ha consistido en agrupar los ítems en las diferentes dimensiones "teóricas" establecidas y contrastar los resultados. Se han encontrado (ver tabla 2) diferencias estadísticamente significativas entre los datos obtenidos en las diferentes dimensiones.



La dimensión en la que aparecen puntuación media más alta es la correspondiente a claves de instrucción en lo que tiene que ver con los contenidos: resumir lo del día anterior, utilizar informaciones funcionales en clase, ser organizado en las explicaciones, etc. La segunda dimensión más valorada hace referencia a "claves de evaluación" tales como promover la autoevaluación, autorregulación del alumno, reflexionar críticamente sobre tu tarea docente, dejar claros los criterios de evaluación. El mayor acuerdo entre los participantes (menos dispersión) se da en claves referidas a "motivación", mostrando un alto nivel de concordancia en las respuestas de los participantes a los diferentes ítems de



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

esta dimensión. Este acuerdo se da en ítems valorados como altamente motivantes, tales como: permitir formas de agrupamiento de los alumnos, utilizar aprendizaje cooperativo, admitir aportaciones originales y creativas, proponer como "deberes" actividades creativas de aplicación de lo aprendido. También hay gran acuerdo en el extremo contrario, en considerar que los comentarios pesimistas sobre los alumnos o la adjudicación de determinadas etiquetas son elementos claramente desmotivadores.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos y comparación entre medias de los diferentes grupos de estrategias

Estadísticos descriptivos						A-B	.000
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	A-C	.000
A	140	2,545	4,818	3,851	0,377	A-D	.000
B	140	1,000	4,667	3,396	0,546	A-E	N.S.
C	140	1,571	4,857	3,707	0,474	B-C	.000
D	140	2,500	4,333	3,608	0,317	B-D	.000
E	140	1,000	5,000	3,861	0,543	B-E	.000
A-claves referidas a instrucción (contenidos) ; B- idem control en clase						C-D	.006
C-claves referidas a evaluación; D- claves referidas a motivación						C-E	.001
E- claves referidas a habilidades sociales						D-E	.000

El tercer aspecto a considerar sobre los resultados obtenidos en este estudio es el que tiene que ver con la comparación entre grupos de estudiantes: ¿tienen mejor conocimiento de las estrategias motivadoras los estudiantes de psicopedagogía, los de magisterio, o no se dan diferencias entre ambos grupos? En la tabla 3 se puede apreciar que no se dan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones.

Tabla 3: Diferencias entre grupos (magisterio, psicopedagogía) según tipo de estrategias de enseñanza (ANOVA)

		Suma cuadrada	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A- instrucción contenidos	Inter-grupos	0,0138	1	0,0138	0,095	0,758
	Intra-grupos	19,7898	137	0,1445		
	Total	19,8036	138			
B- instrucción control	Inter-grupos	0,4475	1	0,4475	1,494	0,224
	Intra-grupos	41,0429	137	0,2996		
	Total	41,4904	138			
C- evaluación	Inter-grupos	0,0111	1	0,0111	0,049	0,824
	Intra-grupos	30,6531	137	0,2237		
	Total	30,6642	138			
D- motivación	Inter-grupos	0,0333	1	0,0333	0,327	0,568
	Intra-grupos	13,9404	137	0,1018		
	Total	13,9737	138			
E- hh. sociales	Inter-grupos	0,2050	1	0,2050	0,701	0,404
	Intra-grupos	40,0828	137	0,2926		
	Total	40,2878	138			



MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO SUPERDOTADO

Discusión

El interés por estudiar qué piensan los estudiantes aspirantes a maestros sobre las estrategias motivadoras del profesor a la hora de responder a las necesidades educativas de los alumnos superdotados ha surgido por dos vías: en primer lugar, como consecuencia de la revisión de diferentes trabajos en los que se analizan las posibles causas de que algunos de estos estudiantes, pese a su buena dotación intelectual, tienen bajo rendimiento escolar. Entre las posibles causas están aquellas relacionadas con el uso por el profesor de estrategias de enseñanza poco adecuadas (Siegle, 2000). El segundo y principal motivo ha sido el hecho que, en un trabajo anterior, encontramos que las estrategias que los profesores dicen utilizar con más frecuencia no parecen ser siempre las más adecuadas si nos atenemos a las características de este colectivo. Por ello interesaba ver qué pensaban al respecto los futuros profesores y/o profesionales de la orientación escolar. Los resultados obtenidos, aun teniendo en cuenta las reservas en este tipo de estudios, pueden interpretarse con cierto optimismo pues los participantes identifican bien algunas de las estrategias que pueden ser especialmente motivadoras para estos alumnos. Informan de la importancia de ser flexible, proporcionar alternativas de evaluación, admitir y fomentar producciones originales y creativas, atender a los intereses del alumno. Si es cierto que el superdotado necesita "más orientación que enseñanza", estas estrategias pueden contribuir a ello.

Es significativo que los futuros profesores consideren desmotivador el hecho de clasificar con etiquetas o hacer comentarios pesimistas sobre el rendimiento. Es algo que parece evidente y no merecería comentario alguno si no fuera por el hecho que en ocasiones son precisamente los alumnos más capacitados los que sufren más presión hacia el éxito. Con demasiada frecuencia, desde la perspectiva del profesor, el superdotado aparece como la persona indicada cuando nadie de la clase sabe la respuesta, y es a él al que se le plantean las cuestiones más dificultosas. Ahora bien, aun siendo cierto que a los alumnos de altas capacidades les gustan las tareas que exigen retos, esta insistencia puede ser especialmente perturbador para el superdotado cuando tampoco él puede resolver el tema (McCoach y Siegle, 2001).

Por otro lado, los resultados de este estudio pueden ser especialmente alentadores aun admitiendo que conocer lo que hay que hacer no siempre conlleva que se haga. De hecho si hubiéramos planteado este cuestionario a los profesores en ejercicio, los resultados probablemente no hubieran sido muy diferentes. Y sin embargo, las estrategias que los profesores dicen emplear con más frecuencia (Carbonero et al. 2007) no concuerdan con estos resultados.

REFERENCIAS

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998) La superdotación. Madrid: Síntesis
- Carbonero, M.A., Román, J.M., Martín, L.J., Aranda, S., Del Caño, M., Marugán, M. y Reoyo, N. (2007) Análisis de las estrategias docentes motivadores del profesorado de ESO. *INFAD Revista de psicología*, año XIX, vol 1, 241-252
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-147.
- Del Caño, M., Marugán, M., Román, J.M., Torres, H. y Galán, M. (2005). Estrategias de aprendizaje y alumnos de altas capacidades. En I. Ruiz et al. *Necesidades educativas específicas*. Badajoz: Psicoex (64-72) ISBN 84-934049-0-X (CL)
- Del Caño, M., Arias, B., Alonso, J., Morentin, R. y Gómez, H. (2006). Actitudes hacia la superdotación de aspirantes a profesores y profesores en ejercicio. En: F. Cacáicoa y J.D. Uriarte: *Psicología del aprendizaje*. Badajoz: Psicoex. (pp.159-172)
- Elices, J.A., Palazuelo, M^a.M. y Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca, Revista de altas capacidades (Journal of High Abilities)*, vol 11, nº 13, 23-48



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

- McBee, M.T. y Matthews, M.S. (2007) School Factors and the Underachievement of Gifted Students in a Talent Search Summer Program Gifted Child Quarterly, Vol. 51, No. 2, 167-181 (2007)
- McCoach, D.B. y Siegle, D. (2001). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted. Gifted Child Quarterly.2003; 47: 144-154
- McCoach, D.B. y Siegle, D. (2003) Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students . Gifted Child Quarterly, Vol. 47, No. 2, 144-154
- McCoach, D.B. y Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? Gifted Child Quarterly, 51: 246-254
- Pomar Rojo, C. (2001) La motivación de los superdotados en el contexto escolar. Universidad de Santiago de Compostela
- Pérez, L. y Lorente, R. (2006). Fracaso escolar y jóvenes con capacidad superior. En Pérez, L.F. (coord.) Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa. Madrid: Síntesis, 241-262.
- Román, J.M., Martín, L.J., Carbonero, M.A., Marugán, M., Del Caño, M., Aranda, S. y Reoyo, N (2007) Influencia de variables psicosociales en el uso de estrategias docentes motivadoras en Secundaria. obligatoria. INFAD Revista de Psicología, Año19, N°1, Vol. 1, 107-118
- Reis, S. y McCoach, M.A. (2000) The Underachievement in gifted students: what do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44 , 152-170
- Siegle, D. (2000, Spring). Teacher bias in identifying gifted and talented students. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter, pp. 13-15.
- Siegle, D. y McCoach (2005). Making a difference: Motivating Gifted Children Who Are Not Achievement Teaching Exceptional Children, set-oct 2005, 22-17
- Sternberg, R. (1999) Estilos de pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

