



CARACTERIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES: ASPECTOS MOTIVACIONALES Y AUTOCONCEPTO.

GABRIELA LÓPEZ AYMES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

gabila98@gmail.com

SANTIAGO ROGER ACUÑA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

santiagoacu1@gmail.com

RESUMEN

A pesar de que en el campo de superdotación es posible advertir un incremento de estudios que dan cuenta de las características de esta población, encontramos un claro predominio de los estudios sobre aspectos intelectuales de las personas con altas capacidades, y aún son pocos los dedicados a estudiar las características motivacionales y de autoconcepto, particularmente en el contexto mexicano. En este trabajo, presentamos la caracterización de 90 niños y niñas de 4° y 5° de primaria escuelas públicas y privadas de Cuernavaca, Morelos (42 identificados con altas capacidades intelectuales y 48 con capacidades intelectuales promedio) con el objetivo de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos. Se utilizó un Cuestionario para valorar la Motivación y otro para medir el autoconcepto. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de la motivación (orientación a metas, atribuciones de éxito y fracaso, persistencia). Se discuten los hallazgos y se proponen líneas de acción para la atención educativa.*
Agradecimiento: CONACYT Proyecto SEP/SEB-2007-01/085920

Palabras clave: Altas capacidades, motivación, auto concepto

INTRODUCCIÓN

Desde las primeras teorías explicativas de la superdotación, los estudios biográficos sobre personas eminentes, hasta los distintos modelos existentes sobre la superdotación y las aptitudes sobresalientes, la motivación juega un papel destacado ya sea como rasgo definitorio de la superdotación (Feldhusen,





1986; Renzulli, 1978) o como condición necesaria para que el talento del sujeto trascienda a la realidad (Gagné, 2009; Tannenbaum, 1983) o como Clinkenbeard (1994) propone “la motivación es claramente importante cuando se intenta estrechar la distancia entre el potencial y la realización” (p. 187). En este sentido, es frecuente encontrar términos que hacen referencia a esta dimensión no cognitiva de la superdotación, tales como: A) Disposición, B) Persistencia para conseguir un fin, integración hacia metas, impulso para el logro, interés; C) Persistencia de motivos, el esfuerzo, la confianza, la intensidad y la fuerza de carácter como contribuyentes o facilitadores del alto logro; D) Persistencia en el trabajo, sentido interno de poder creativo, influyente en su autoconcepto y locus de control interno; poseen un alto nivel de energía, impulso, persistencia o devoción por el estudio o trabajo, tanto o mayor que cualquier sujeto de su edad; E) Conjunto de intereses intrínsecos que estimulan y mantienen la preferencia por perseguir tareas creativas.

CONTENIDO

Las diversas investigaciones que se han realizado para el reconocimiento del alumno superdotado han rechazado el éxito académico significativamente superior como criterio diferencial; sin embargo, el papel de la motivación y la autopercepción sí son significativos para el desarrollo de la superdotación y el talento. Incluso la falta de motivación se ha considerado como un asunto crítico para la comprensión del bajo rendimiento entre los superdotados (Albaili, 2003; Peterson y Colangelo, 1996; Reis y McCoach, 2000).

En la literatura psicológica se han propuesto diferentes teorías sobre la motivación de los estudiantes. Un grupo de investigadores se ha dedicado al estudio de las expectativas como componente de la motivación. Bajo este principio, los estudiantes se implicarían en una tarea cuando creen que pueden completarla con algún grado de éxito y tienen algún control sobre los resultados. En esta orientación teórica se incluyen los conceptos de competencia percibida (Harter, 1981) y las atribuciones causales (Weiner, 2001).

Cuando se habla de competencia percibida se está haciendo referencia a la visión personal sobre las propias capacidades en diferentes dominios y está influenciada por la percepción que tiene de los juicios de otras personas hacia él (Harter, 1981). Esa percepción puede influir en la forma como el estudiante puede predecir el éxito en determinada tarea y su implicación en ella. En numerosas





investigaciones con alumnos superdotados (Chan, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) se han examinado las percepciones sobre la propia competencia de estos sujetos. Los resultados indican que los estudiantes superdotados se perciben más competentes y más motivados intrínsecamente hacia las tareas escolares que sus compañeros de clase, en la mayoría de las ocasiones, a través de toda la escolaridad (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001). Sin embargo, existe cierta evidencia de que la motivación intrínseca y la cooperación están más presente en los niños pequeños, declinando esta percepción durante la adolescencia (Gottfried et al., 2001).

La teoría atribucional de Weiner (2001) está relacionada con la creencia de los estudiantes respecto a las razones que le dan a sus éxitos o fracasos en el aprendizaje escolar. Entre las razones más comunes se incluyen la habilidad, el esfuerzo, el interés, la dificultad en la tarea y la suerte. La teoría postula que los estudiantes que atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a causas que pueden controlar, tales como su propio esfuerzo o el uso de estrategias, están más dispuestos a aceptar retos y persistir ante tareas difíciles.

Algunos estudios realizados con superdotados examinan la percepción del locus de control. Los resultados reflejan que los alumnos superdotados mostraban puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros no superdotados, especialmente en el locus de control interno, en motivación intrínseca y en autonomía. Sin embargo el concepto de atribución causal va más allá de la dimensión del locus de control. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chan (1996), se compararon las orientaciones motivacionales entre estudiantes superdotados y estudiantes con una inteligencia media de sexto de primaria y primero de secundaria. Los resultados revelan que en general los estudiantes superdotados se perciben más competentes cognitivamente que el grupo de contraste. Además, muestran una gran confianza en el control sobre sus éxitos y fracasos en las tareas escolares (control sobre la cantidad de esfuerzo y uso de estrategias), y atribuyen menos sus fallos a una falta de habilidad o a la suerte.

También se ha discutido la importancia de entender la motivación de logro de estos chicos a partir de la teoría de orientación a metas (Dai, Moon y Feldhusen, 1998). Esta teoría se organiza bajo componentes cognitivos y afectivos de la orientación motivacional (Ames, 1992). Tradicionalmente estas orientaciones enfatizan dos tipos de metas de logro: 1) metas para desarrollar y mejorar la habilidad (metas de dominio) y 2) metas para demostrar habilidad y destacar sobre los demás (metas de





ejecución) (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988). Además se pueden considerar otras metas de naturaleza más social, tales como trabajar para preservar la integridad del grupo, la interdependencia de los miembros y las relaciones armoniosas.

La investigación en esta línea es muy escasa con alumnos superdotados. Algunos estudios como los realizados por Dai et al. (1998) y Ames (1992) sugieren que los superdotados y los estudiantes con talento académico destacan por tener metas de dominio más que metas de ejecución. Sin embargo, los resultados encontrados en diferentes investigaciones muestran inconsistencias debidas probablemente al marco teórico, la metodología o la operatividad del concepto de superdotación.

Estos resultados pueden estar relacionados con las ideas de Dweck y sus colegas (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) sobre las conductas adaptativas (búsqueda de desafíos, persistencia en la tarea, pensamiento positivo) y las no- adaptativas (evitación de desafíos, baja persistencia, pensamiento negativo) que orientan la consecución de ciertas metas. Al considerar una teoría u otra se podrían explicar y predecir las metas que persigan los sujetos superdotados y también su rendimiento académico.

MÉTODO

Es un estudio cuantitativo, de enfoque pre-experimental de tipo descriptivo.

Participantes: 42 estudiantes de 4° y 5° con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) (percentil superior a 85 en el Test de Matrices Progresivas de Raven), de 4 escuelas del municipio de Cuernavaca, Morelos (2 públicas y 2 privadas). A su vez, se seleccionaron 48 estudiantes con Capacidades Intelectuales Promedio (CIP) (percentil 40 a 60 Raven) de las mismas escuelas para comparar las puntuaciones.

Variables e instrumentos: Motivación (metas, atribuciones al éxito y al fracaso, persistencia). Medido por el Cuestionario para valorar la Motivación Académica (Martínez, 2002), con 12 ítems agrupados en los 4 variables señaladas, en escala de Likert con un rango de 1 a 4 puntos. Autoconcepto (conductual, intelectual, físico, no ansiedad, popularidad, felicidad-satisfacción, global), a través de la Escala de Autoconcepto de Piers Harris. Para medir la inteligencia general se utilizó el Test de matrices progresivas de Raven.





Procedimiento: Después de la entrevista con el director de la Escuela, equipo psicopedagógico y maestras/os de cada escuela y obtenida la autorización de los padres para realizar el estudio, se aplicaron las pruebas de Motivación y Autoconcepto académica con duración de 30 minutos, a los niños participantes.

Análisis de datos: análisis no paramétrico para comparar grupos independientes (*U de Mann-Whitney*). También se realizó un análisis correlacional no paramétrico entre las diferentes variables motivacionales, de autoconcepto y los resultados alcanzados en la prueba de inteligencia, para cada uno de los grupos, utilizando el coeficiente Tau_b de Kendall. Los datos se analizaron por medio del programa SPSS versión 15 para Windows.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se pueden observar las puntuaciones medias en los diferentes aspectos motivacionales y de auto concepto examinados en el estudio.

Para el análisis de resultados se compararon entre sí los dos grupos, empleando la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney. Se encontraron diferencias significativas solamente en un tipo de atribución causal. Los estudiantes del grupo de capacidades intelectuales promedio puntuaron más alto en señalar a la suerte como una de las atribuciones causales de éxito, en comparación con los estudiantes de altas capacidades intelectuales (*U* de Mann-Whitney= 719.50; $Z = -2.42$; $p = .015$). Además, se encontró una tendencia a la significación estadística en la persistencia para la realización de actividades, a favor también de los estudiantes con capacidades intelectuales promedio (*U* de Mann-Whitney= 810.00; $Z = -1.71$; $p = .07$). En los restantes aspectos de las características motivaciones y de los niveles de autoconcepto no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.





Tabla 1.

Medias y desviaciones típicas de los grupos con Altas Capacidades Intelectuales y Capacidades Intelectuales Promedio en orientación a metas, atribuciones de éxito y fracaso, persistencia en la tarea y dimensiones de autoconcepto.

Aspectos motivacionales y de autoconcepto	Grupo ACI <i>n</i> =42 M (DS)	Grupo CIP <i>n</i> =48 M (DS)
Metas		
de valoración social	3.31 (.84)	3.44 (.79)
de dominio	3.48 (.74)	3.67 (.51)
de evitación	3.19 (.86)	3.27 (.86)
de valía (yo valgo)	3.14 (.84)	3.10 (.99)
Atribuciones de éxito		
(buena) suerte	1.93 (1.06)	2.48*** (1.09)
facilidad de las tareas	2.45 (.96)	2.73 (.96)
inteligencia	3.21 (.78)	3.35 (.63)
estudio	3.76 (.53)	3.44 (.79)
Atribuciones sobre de fracaso		
profesores me tienen manía	1.60 (.88)	1.50 (.89)
(mala) suerte	1.60 (.79)	1.67 (.90)
inteligencia	2.31 (.89)	2.38 (1.08)
esfuerzo y trabajo (poco)	3.05 (.96)	3.02 (1.17)
Persistencia en las tareas		
terminar tareas	2.95 (1.08)	2.88 (.98)
resolver problemas	2.67 (1.00)	2.94 (1.01)
realizar actividades	3.00 (.93)	3.33 (.78)
curiosidad	3.05 (.88)	3.29 (.77)
Autoconcepto		
conductual	15.29 (2.62)	14.54 (3.53)
intelectual	13.64 (2.34)	13.98 (1.85)
físico	10.26 (1.62)	10.23 (1.69)
no ansiedad	8.69 (2.72)	8.71 (2.24)
popularidad	10.48 (1.72)	10.02 (2.29)
felicidad/satisfacción	8.05 (1.24)	7.67 (1.38)
global	66.40 (9.13)	65.15 (9.86)

El análisis de correlaciones en el grupo de estudiantes con altas capacidades intelectuales (Tabla 2), a través del test Tau_b de Kendall muestra la existencia de correlaciones positivas significativas de tipo moderada entre las puntuaciones de la prueba de inteligencia y la dimensión popularidad de autoconcepto. Asimismo, se han observado correlaciones positivas moderadas entre la persistencia en la resolución de problemas y las metas de dominio y también entre metas de evitación y metas de valoración social. Un resultado a destacar es la correlación existente entre las atribuciones causales respecto a la suerte, tanto en caso de éxito como de fracaso. Respecto al autoconcepto, las diferentes





dimensiones de autoconcepto correlacionan con el autoconcepto global, destacándose además la correlación entre las dimensiones de no ansiedad con el autoconcepto intelectual y el autoconcepto físico.

Tabla 2.

Correlaciones significativas moderadas para grupo Altas Capacidades Intelectuales

	M. val. social	At. - suerte	Pers. terminar tareas	Pers. problemas	Pers. Hacer tareas	A. intelectual	A. físico	A. popularidad	A. felic./satisf.	A. global
Punt. Raven								.431		
M. val. social			.409							
M. dominio				.451						
M. evitación	.441									
At. + suerte		.485								
Pers. curiosidad					.418					
A. conductual								.407		.420
A. intelectual										.596
A. físico										.607
A. no ansiedad						.457	.449			.678
A. popularidad							.551			.572
A. felic./satisf.										.536

La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

El análisis de correlaciones en el grupo de estudiantes con capacidades intelectuales promedio (Tabla 3), a través del test Tau_b de Kendall muestra la existencia de un número menor de correlaciones significativas de tipo moderada. Un dato relevante es la correlación moderada de tipo negativa que se observa entre las atribuciones positiva respecto al estudio como causa del éxito con las atribuciones a la suerte como causa de fracaso. Las puntuaciones de la prueba de inteligencia no correlacionan





significativamente con ninguna de las medidas referidas a aspectos motivacionales y de auto concepto. Asimismo, se han observado correlaciones positivas moderadas entre las atribuciones de éxito debido a la facilidad de las tareas tanto con metas dirigidas a la valoración social como con atribuciones de éxito debido a la suerte y la persistencia por completar las tareas. Respecto al auto concepto, sus diferentes dimensiones correlacionan con el auto concepto global, destacándose además la correlación entre las dimensiones de satisfacción y felicidad con el auto concepto conductual y la popularidad.

Tabla 3.

Correlaciones moderadas para grupo capacidades intelectuales promedio

	At. + fácil	At. - suerte	Pers. terminar tareas	Pers. Hacer tareas	A. conduct ual	A. físico	A. felic./ satisf.	A. global
M. val. social	.418		.423					
At. + fácil			.400					
At. + suerte	.403							
At. + estudio		-.438						
A. conductual							.501	.604
A. físico								.480
A. no ansiedad					.430			.523
A. popularid						.473	.456	.605
A. felic/satisf.								.618

La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se puede destacar que los alumnos con altas capacidades intelectuales muestran puntuaciones moderadas-altas con respecto a la motivación orientada a metas en sus diferentes dimensiones, así como sus atribuciones de éxito centradas en su inteligencia y al estudio, pero no se diferencian significativamente de sus compañeros de capacidades medias. A pesar de ello, el autoconcepto de los alumnos con altas capacidades intelectuales parece estar más relacionado con su inteligencia que los compañeros con capacidades medias. Independientemente de considerar a la motivación como un rasgo que define a la superdotación o como condición necesaria para que el talento del sujeto trascienda a la realidad, no hay duda de que este aspecto merece toda la atención posible, tanto en la identificación de la superdotación y el talento, como en la puesta en marcha





de programas educativos que pretenden atender sus necesidades. Enfatizar el rol del esfuerzo para aprender, la búsqueda de estrategias nuevas, autorregular su aprendizaje y asumir riesgos pueden ser algunas ideas que contribuyan a desarrollar conductas adaptativas y la motivación intrínseca de los niños y niñas superdotados, es decir, promover conductas que generen la voluntad de saber y seguir aprendiendo. Hace falta indagar más sobre los aspectos reseñados en esta investigación desde otra perspectiva metodológica, por ejemplo, a través de entrevistas, historias de vida, u otros instrumentos de recogida de datos para poder abundar en el conocimiento de estos alumnos más capaces.

REFERENCIAS

- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality*, 31, 107–120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 184-193.
- Clinkenbeard, P. R. (1994). Motivation and highly able students: Resolving paradoxes. En J. B. Hansen y S. M. Hoover (Eds.), *Talent development: Theories and practice* (pp. 187-202). Dubuque: Kendall Hunt.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., y Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation of gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 45-63.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.





- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Martínez, M. (2002). Cuestionario para valorar la motivación. En E. Arocas, P. Martínez, M. D. Martínez, y A. Regadera (Cols.), *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades* (pp. 81-82). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Peterson, J. S., y Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 299-407.
- Reis, S. M., y McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 61(9), 601, 602.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Nueva York: MacMillan.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. En F. Salili (Ed.), *Student motivation. The culture and context of learning* (pp. 17-30). Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

