



Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

*“Motivación de logro y rendimiento escolar en altas capacidades: teoría y práctica”*

---

Trabajo Fin de Grado [G3141424]

Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria

Curso 2015 – 2016

Julio

**Autora:** Laura Cid Novoa

**Tutora:** Carmen María Pomar Tojo



“Motivación de logro y rendimiento escolar en altas capacidades:  
teoría y práctica”

“Motivación de logro e rendimiento escolar en altas capacidades:  
teoría e práctica”

“Achievement motivation and school efficiency in high capacities:  
theory and practice”





## RESUMEN

El presente trabajo consiste en un estudio de casos precedido de un análisis bibliográfico centrado en explicar el puente imprescindible que existe entre el potencial intelectual de una persona y el logro académico que esta consigue, la denominada motivación de logro. En él se hace referencia tanto a los tipos de motivación que existen así como a las variables que influyen en ella estableciendo una relación con el bajo logro académico en ocasiones ligado con la baja autopercepción y la pobre autorregulación de la persona. Posteriormente, se hace hincapié en el alumnado con altas capacidades y la motivación académica que este presenta, analizando las teorías que la sustentan y proponiendo un modelo de posible aplicación en el aula. En la segunda parte del trabajo, esta información se pone en práctica con un estudio de casos en el que se explican las variables que influyen en el bajo logro con sujetos de altas capacidades estableciendo una comparativa entre estos y otros sujetos de altas capacidades pero de alto logro. Comprender esta casuística para poder intervenir sobre ella dentro de un aula de Educación Primaria es la finalidad principal de este trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Potencial intelectual, logro académico, motivación de logro, autopercepción, autorregulación.

## RESUMO

O presente traballo consiste nun estudo de casos precedido dunha análise bibliográfica centrada en explicar a ponte imprescindible que existe entre o potencial intelectual dunha persoa e o logro académico que esta consegue, a denominada motivación de logro. Nel faise referencia tanto aos tipos de motivación que existen así como as variables que inflúen nela establecendo unha relación co baixo logro académico moitas veces ligado coa baixa autopercepción e a pobre autorregulación da persoa. Posteriormente, faise fincapé no alumnado con altas capacidades e a motivación académica que este presenta analizando as teorías que a sustentan e propoñendo un modelo de posible aplicación na aula. Na segunda parte do traballo, esta información ponse en práctica cun estudo de casos no que se explican as variables que inflúen no baixo logro con suxeitos de altas capacidades establecendo unha comparativa entre estes e outros suxeitos de altas capacidades pero de alto logro. Comprender esta casuística para poder intervir nela dentro dun aula de Educación Primaria é finalidade principal deste traballo.

**PALABRAS CHAVE:** Potencial intelectual, logro académico, motivación de logro, autopercepción, autorregulación.

## **ABSTRACT**

This academic report is a result of a study of cases preceding a bibliography analysis focus on explaining the indispensable connection between the intellectual potential of a person and the academic achieve which individual obtains, named achievement motivation. This report refers not only the types of motivation which exist but also the variables which influence on it establishing a relation with academic underachievement sometimes connected with a low self - perception and a poor self - regulation of the person. Subsequently, the report highlights the student body with high capacities and the academic motivation which they present, analyzing the theories in which they are based on and also proposing a model to apply in lectures. In the second part of the report, the collected information puts into practice by analyzing some cases in which it explains the variables which influence underachievement in high capacities students establishing a comparison between those and other students with high capacities but overachievement. The main purpose of this report is to understand this casuistry and to be able of participate on it inside a Primary School.

**KEYWORDS:** Intellectual potential, academic achieve, achievement motivation, self – perception, self – regulation.

## **ÍNDICE**

Introducción.....	1
<b>PARTE I: Marco Teórico.....</b>	<b>4</b>
1. Conceptualización de la motivación.....	4
1.1. Motivación extrínseca .....	5
1.2. Motivación intrínseca .....	5
1.3. Motivación académica y rendimiento escolar.....	6
1.3.1. Rendimiento académico.....	7
1.4. Orientación general a metas y metas académicas.....	7
1.5. Motivación de logro y bajo logro .....	9
1.5.1. Variables del bajo logro .....	10
2. Altas capacidades .....	11
2.1. Conceptualización .....	11
2.2. Motivación académica en el alumnado con altas capacidades .....	12
2.3. Modelo de orientación al logro.....	13
2.3.1. Teoría de la autoeficacia de Albert Bandura .....	14
2.3.2. Teoría de la expectativa – valor de la tarea de Wigfield y Eccles .....	15
2.3.3. Teoría de las atribuciones causales de Weiner.....	15
2.3.4. Teoría de las percepciones ambientales de Lewin.....	16
2.4. Bajo logro en altas capacidades .....	16
3. Respuesta educativa al bajo logro en altas capacidades.....	18
3.1. Propuestas de intervención educativa de Del Siegle .....	18
3.2. Respuesta educativa de Joshep Renzulli y Sally Reis: el modelo SEM .....	20
3.2.1. Filosofía del modelo.....	20
3.2.2. Propuesta educativa del modelo SEM y sus componentes .....	21
<b>PARTE II: Estudio de casos.....</b>	<b>24</b>
1. Propuesta del problema.....	24
2. Objetivos del estudio .....	25
3. Metodología.....	25

3.1. La muestra .....	25
3.2. Los instrumentos .....	26
3.2.1. Validación de los instrumentos.....	26
3.3. Procedimiento.....	26
4. Análisis de los datos y resultados.....	27
4.1. Análisis cualitativo de los casos de bajo logro .....	27
4.1.1. Entrevista al profesorado .....	27
4.1.2. Entrevista al Departamento de Orientación.....	31
4.1.3. Cuestionario SAAS – R.....	33
4.2. Análisis cualitativo de los casos de alto logro .....	35
4.2.1. Entrevista al profesorado .....	35
4.2.2. Entrevista al Departamento de Orientación.....	37
4.2.3. Cuestionario SAAS – R.....	38
4.3. Comparativa entre los casos de bajo logro y de alto logro .....	40
Discusión y conclusiones .....	42
Propuestas de mejora .....	43
Referencias bibliográficas .....	44
Anexo I.....	47
Anexo II.....	64
Anexo III.....	67
Anexo IV .....	68
Anexo V .....	69
Anexo VI .....	79
Anexo VII.....	82
Anexo VIII.....	83
Anexo IX .....	84
<b><u>ÍNDICE DE TABLAS</u></b>	
Tabla 1 .....	8
Tabla 2.....	11

## Introducción

La creciente preocupación por el fracaso del Sistema Educativo en España se puede entender como un cómputo de factores que influyen en el alumnado y en su rendimiento académico en las aulas. Una de las variables de la que más se habla en los últimos años, es la denominada motivación académica y de cómo cada vez son más los casos de alumnos y alumnas que padecen una desmotivación abismal para afrontar la actividad educativa. Esta preocupación se incrementa cuando se encuentran casos de alumnado con altas capacidades intelectuales y los porcentajes de fracaso escolar y desmotivación se multiplican lo cual es incoherente entendiendo que en la alta capacidad intelectual una de las variables que debería de estar presente en estos sujetos es un alto nivel de persistencia en la tarea generado por la motivación intrínseca que encuentran en la realización de la misma pero desafortunadamente, la realidad no es esa. A pesar de esta problemática, después de haber hecho un análisis pertinente sobre esta cuestión, cabe destacar que las investigaciones realizadas en base a la motivación académica, son cada vez más pobres y escasas ya que no existen estudios recientes que aporten nuevos datos que nos permitan entenderla con una mayor claridad.

El aspecto que más llama la atención a la hora de buscar información sobre motivación académica es que existen multitud de revisiones bibliográficas de autores/as que analizan este fenómeno desde el contexto educativo y social de una época que no se corresponde a la realidad que existe hoy en día en los colegios. Además, se encuentran muy pocos artículos que hablen sobre la Motivación de Logro entendiendo esta como la teoría que analiza la relación bidireccional entre el potencial intelectual de una persona y el logro académico que alcanza. La mayoría de ellos, analizan esta teoría en el ámbito del deporte concretamente centrándose en cuáles son las variables que influyen en el rendimiento de los y las deportistas de élite pero nada hace referencia al ámbito educativo.

Una vez analizada esta realidad, se considera necesario profundizar sobre cómo se produce la motivación en el ámbito escolar y particularmente, con el alumnado de altas capacidades. Por ello, este aspecto es la base de la justificación que se hace para presentar este trabajo ya que lo que se pretende conseguir es por un lado hacer una aproximación teórica al concepto de motivación académica, cuáles son las variables que la conforman, los tipos que existen y tratar de dar respuesta al cómo se produce la situación de desmotivación o bajo logro partiendo de la teoría de la motivación de logro como punto de referencia para explicar este fenómeno. Además, con el estudio de los casos prácticos analizados, se puede ver dicha relación con mucha más facilidad y claridad entendiendo este fenómeno como una cuestión que cada vez está más latente en las aulas de los centros escolares.

Por otro lado, actualmente estoy cursando la mención de atención a la diversidad por lo que me ha parecido muy interesante estudiar cuáles son las variables que están presentes en la desmotivación académica que puede padecer el alumnado con altas capacidades intelectuales en las escuelas ya que resulta contradictorio que si un alumno o alumna posee una capacidad intelectual innata para aprender, la motivación del contexto escolar y social sea capaz de llevarlos/as hacia el fracaso dentro del Sistema Educativo en el que se encuentran. Por ello, este se considera el objetivo principal a perseguir con este trabajo y como objetivos específicos se han establecido los siguientes:

- Entender la variable motivación y los tipos que existen dentro y fuera del ámbito educativo.
- Comprender la relación que existe entre la motivación de logro y el bajo logro.
- Analizar las altas capacidades intelectuales en niño y niñas de Primaria y estudiar cómo se puede ver afectada su motivación según el contexto en el que se encuentren.
- Estudiar las posibles intervenciones educativas que se pueden llevar a cabo con alumnado de altas capacidades en el aula: el Modelo SEM (Renzulli, 1985; Renzulli y Reis, 2008) y su posible aplicación en el ámbito escolar.
- Integrar un estudio práctico de campo para explicar el fenómeno del bajo logro y la alta capacidad.

Tomando como referencia la guía proporcionada por la Facultad de Ciencias de la Educación para la realización de este Trabajo Fin de Grado, los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Integrar conocimiento teórico y práctico referido a la realidad educativa de los centros escolares.
- Demostrar las competencias adquiridas del alumno o alumna para planificar, desenvolver, evaluar e innovar en su labor educativa.

Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta el nivel educativo y formativo en el que nos encontramos, considero que este trabajo debe de dar respuesta a las competencias adquiridas a lo largo de estos años de formación. Por ello, en cuanto a las competencias generales que se recogen en la Memoria para la obtención del grado de Maestro/a de Educación Primaria, las que se ponen de manifiesto con este documento son:

- [G4] Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

- [G6] Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo a las singulares necesidades de los estudiantes (...)

En cuanto a las competencias específicas que se pretender conseguir con el Trabajo Fin de Grado que se recogen en la Memoria para la verificación del grado de Maestro/a de Educación Primaria, son dos las que tienen mayor presencia:

- [E. 62] Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- [E. 66] Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del contorno social.

Este documento se engloba dentro de la segunda modalidad de realización del Trabajo Fin de Grado denominada *iniciación a la investigación de campo* ya que en primer lugar se presenta un marco teórico que habla de aspectos como la motivación académica, las variables personales y sociales que influyen en ella, la Motivación de Logro (McClelland, 1998) entre otras y a medida que se avanza en la esta aproximación teórica a la motivación académica, se abre un campo de estudio que pretende explicar el fenómeno del bajo logro con el alumnado de altas capacidades intelectuales porque se considera que estos sujetos demuestran que a pesar de que una persona pueda tener un potencial intelectual innato para aprender, se requiere de otros muchos factores externos para no caer en la desmotivación y por consiguiente, en el fracaso escolar. Y, en segundo lugar, se lleva a cabo un estudio de casos prácticos reales que tratan de clarificar cuáles son las variables que influyen en este tipo de alumnos/as a la hora de afrontar la actividad educativa para finalmente extraer los puntos en común entre los casos presentados y poder establecer una serie de conclusiones generales que den respuesta a las cuestiones teóricas analizadas a lo largo del marco teórico.

La metodología que se ha empleado en la realización de este trabajo se basa en dos premisas fundamentales: un primer marco teórico para el cual se ha llevado a cabo un trabajo de investigación documental en artículos de revista, monográficos, libros, entre otros y, un análisis de casos prácticos de alumnado con altas capacidades para comprobar que las variables analizadas en la primera parte del trabajo están correctamente demostradas en la realidad. Como cierre final se recogen las referencias documentales consultadas para la realización de este documento.

## **PARTE I: Marco Teórico**

### **1. Conceptualización de la motivación**

Todos actuamos por alguna razón. Por muy automatizado que sea nuestro proceso de ejecución de una tarea, siempre se le puede atribuir una razón causal a dicha acción. Preguntarse por qué motivo hacemos las cosas o por qué una persona decide abandonar una tarea sin haberla acabado cuando inicialmente se dispuso a realizarla, es el punto de partida de este trabajo. La respuesta se encuentra en el estudio de la motivación humana.

A nivel teórico, las definiciones que dan respuesta a la motivación, son muchas y muy variadas. Por un lado, se puede entender la motivación como un “constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia un resultado ya sea con un tipo de orientación u otro, es decir, puede estar en dirección al aprendizaje, al rendimiento, a la valoración personal, etc” (Barca, 2009, p. 64).

Pero, por otro lado siguiendo la explicación de Pintrich y Schunk (2006) también se puede entender como:

Un proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos diferenciales de la misma y que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y mantiene. (Pintrich y Schunk, 2006, citados por Barca, 2009, p. 65)

Por ello se puede definir la motivación como un proceso que se encuentra en movimiento y que afecta a la persona de manera directa a través de sus pensamientos, creencias o emociones desde el momento en el que decide emprender una tarea que le llevará a un objetivo, durante el desarrollo de la misma guiando su dirección hasta que finalmente lo logre alcanzar. Todo ello apoyado y suscitado por un alto grado de perseverancia.

En el plano educativo, la motivación es uno de los elementos primordiales a tener en cuenta a la hora de plantear el método de enseñanza que el profesorado debería poner en práctica con el alumnado. Partiendo de las definiciones dadas anteriormente, la motivación se considera el impulso necesario que toda persona necesita para llevar a cabo una tarea por lo que los alumnos y alumnas necesitan que sus profesores/as les proporcionen dicho impulso para poder alcanzar los objetivos académicos deseados. Además, hay que tener en cuenta que la motivación no es un constructo aislado del contexto en el que se encuentra una persona, sino que existen muchas variables que influyen en su comportamiento y que le llevan a actuar de una determinada manera ante una situación. Por ello, es inviable pensar que solo existe un tipo de motivación y que esta es generada únicamente de forma

intrínseca por la propia persona sin tener en cuenta todos los elementos que se encuentran a su alrededor.

Partiendo del modelo teórico de Deci y Ryan (2000) sobre los distintos tipos de motivación que existen, son dos a los que se debe de hacer referencia: motivación extrínseca e intrínseca.

### **1.1. Motivación extrínseca**

La motivación extrínseca se define según Deci, Kasser y Ryan (1997, p. 61) como “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada”, es decir, se trata de que la persona recibe estímulos externos que le permiten encontrar un objetivo o meta ante la ejecución de una determinada tarea.

Según los autores citados anteriormente, existen cuatro tipos de motivación extrínseca: la *regulación externa* que se identifica con la concepción de que una persona lleva a cabo una tarea por la mera razón de obtener un premio a cambio y satisfacer una demanda exterior; la *regulación introyectada* entendida como que el motivo que lleva a una persona a realizar una tarea es la necesidad de evitar un sentimiento de culpa o ansiedad a favor de mejorar su autoestima; la *regulación identificada* como el proceso a través del cual una persona acaba encontrando el valor implícito de la tarea aunque no sea de su agrado. Se considera extrínseca porque la tarea sigue siendo un medio y no es llevada a cabo por el disfrute personal y, por último, se encuentra la *regulación integrada* entendida como la interiorización final que la persona hace del valor que tiene una tarea. No se considera intrínseca todavía porque la conducta se lleva a cabo por su valor instrumental y no por placer.

Desde el punto de vista educativo, la motivación extrínseca corresponde a todas aquellas acciones que realizan los agentes implicados en el proceso educativo como son el profesorado, las familias y demás alumnado en los sujetos como pueden ser el hacer comentarios de apoyo que le ayuden a mejorar su autoestima, actividades que les hagan sentir parte del grupo, proporcionándole recursos que le ayuden a superar sus limitaciones, haciéndoles ver que tienen el potencial necesario para lograr aquello que se propongan, etc.

### **1.2. Motivación intrínseca**

Uno de los tipos de motivación que mayor importancia tiene en el proceso de realización de las tareas, es la motivación intrínseca. Esta se define como la razón por la

cual los sujetos consideran que las actividades que tiene que desempeñar son interesantes y las pueden ejecutar sin necesidad de estímulos externos.

Dentro del contexto escolar, Ryan y Deci (2000b, p. 70) consideran que la motivación intrínseca “es una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explotar y a aprender”. Siguiendo esta línea, autores como Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca: la *motivación para conocer* concebida como el impulso para emprender una tarea de la cual se quiere aprender o entender algo nuevo; la *motivación para experimentar estimulación* que explica que una persona empieza una tarea con el fin de encontrar nuevas sensaciones agradables y por último, la *motivación de logro* entendida como el empuje intrínseco que siente un sujeto para superarse a sí mismo, lograr o crear algo de la cual se hablará más adelante.

### **1.3. Motivación académica y rendimiento escolar**

En el ámbito educativo, el estudio de la motivación del alumnado ha llevado a establecer diferentes teorías sobre este fenómeno que, sin embargo, tienen un punto en común y es que la motivación académica se trata de un elemento complejo y multideterminado que depende tanto de las características personales del sujeto como del contexto en el que se encuentre. Siguiendo con esto, para complementar la definición de motivación, hay que analizar cuáles son los componentes que la forman y que son los responsables de que la persona autogenera un grado de motivación intrínseca que le lleve a ejecutar una tarea con éxito o fracaso.

Atendiendo a la estructura motivacional que presentan González-Pienda y otros (2002), los componentes que definen la motivación son fundamentalmente tres: el componente *expectativa*, el componente de *afectividad* y el componente *valor*. Estos tres componentes se encuentran interrelacionados entre sí y como bien se explicó anteriormente, conforman los procesos de base psicológica que una persona experimenta antes de comenzar a realizar una tarea.

Por un lado, el componente *expectativa* define la capacidad o habilidad de una persona e implica la percepción de su grado de competencia desde factores externos. Se relaciona con el proceso atribucional de generarse preguntas como la de si es capaz o no de realizar una tarea; cómo tiene que hacerla; por qué la ha hecho de esa forma; si ha obtenido éxito o fracaso, entre otras; el segundo componente es el de la *afectividad* que define las reacciones emocionales de la persona y se relaciona con su autoimagen, autoestima o autoconcepto. Da respuesta a preguntas como la de cuál es la causa de que se sienta bien o mal ante la tarea que acaba de realizar; cómo cree que los demás piensan sobre él o ella;

cómo se ve a sí mismo/a; cómo ve a su familia o los/as profesores/as entre otras y, el tercer y último componente es el del *valor* que define el interés de la persona ante la realización de una tarea y deriva en la orientación motivacional y en las metas académicas, es decir, da respuesta al por qué esa persona realiza la tarea.

Por último, se puede extraer que todos estos componentes están interrelacionados y presentes a la hora de que un alumno o alumna lleve a cabo una tarea pero el siguiente paso que se debe dar es el de preguntarse qué se quiere alcanzar con este proceso, en otras palabras, qué metas está buscando la persona una vez haya completado la tarea.

### **1.3.1. Rendimiento académico**

Una vez analizado de qué se trata el fenómeno de la motivación académica, es posible establecer que la correlación existente entre esta y el rendimiento escolar. Autores como Montero y otros (2007) definen el rendimiento académico como “el resultado sintético de la suma de elementos que actúan en y desde la persona que aprende en torno a elementos de carácter institucional, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos”. Por ello, se puede concluir que el rendimiento académico establece una relación directa entre lo que el alumno o alumna debe aprender y lo que ha aprendido teniendo en cuenta todos los elementos que se encuentran a su alrededor y que interfieren en su comportamiento siendo la motivación uno de ellos.

Atendiendo a esta relación que existe entre la motivación académica y el rendimiento escolar, esta se puede clasificar de tipo bidireccional puesto que si un alumno o alumna está motivado ante una tarea, va a tener un alto grado de rendimiento escolar mientras que otro/a que no lo está, no lo va a lograr de la misma manera. Esta discrepancia entre lo que un sujeto puede llegar a conseguir y lo que consigue, es lo que se define como una situación “de bajo logro” como consecuencia de una falta de motivación que le lleva a actuar por debajo de sus capacidades la cual se explica más adelante.

### **1.4. Orientación general a metas y metas académicas**

Dentro del contexto educativo en el que nos encontramos, una de las teorías que explica los procesos motivacionales del alumnado en la actualidad es la teoría de la orientación a la meta. Según Pintrich (2000), “las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes...No son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual.”

La teoría de la orientación a la meta explica los diferentes tipos de metas que un sujeto puede proponerse como objetivo después de haber realizado una tarea. Según Alonso y Montero (1992) y Pintrich y Schunk (2006) existen cuatro tipos de metas agrupadas en dos grandes categorías como bien aparece reflejado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Tipos de metas académicas.

Tipos de metas	
<b>Metas de aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Metas relacionadas con la tarea</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Metas de competencia</li> <li>b) Metas intrínsecas</li> <li>c) Metas de control</li> </ol> </li> <li>2. <i>Metas relacionadas con la autovaloración</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Metas de logro</li> <li>b) Metas de evitación de fracaso</li> </ol> </li> </ol>
<b>Metas de rendimiento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>Metas de valoración / refuerzo social</i></li> <li>4. <i>Metas relacionadas con recompensas externas</i></li> </ol>

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso et al. (1992)

Tomando como referencia la tabla 1, por un lado, se encuentran las **metas de aprendizaje** que tienen el punto de partida en el grado de motivación intrínseca que presenta el sujeto que va a realizar la tarea y cuyo único objetivo es la adquisición de habilidades/competencias y la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por tanto, se puede afirmar que este tipo de metas están centradas en la tarea o en el dominio y que el sujeto busca con ellas un desarrollo y mejora de su capacidad.

Dentro de este tipo de metas relacionadas directamente con el aprendizaje están las *metas relacionadas con la tarea*. En esta categoría se encuentran tres tipos de metas: *metas de competencia*, donde se trata de incrementar la propia competencia de la persona; las *metas intrínsecas*, en las cuales el interés está en la propia tarea más que en el aumento de la competencia y las *metas de control* en las que el sujeto experimenta cierta autonomía de control.

En segundo lugar, está la categoría de las *metas relacionadas con la autovaloración* relacionadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas: *metas de logro*, es el deseo de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo y las *metas de miedo al fracaso*, en las cuales los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso.

Por otro lado, siguiendo el esquema de la Tabla 1, está la categoría de **metas de rendimiento**, de orientación extrínseca, que se caracterizan porque el sujeto que las establece como objetivo final, suele estar interesado en obtener valoraciones positivas de su

capacidad e intenta evitar las negativas. Dentro de esta categoría están las *metas de valoración o refuerzo social* que tiene un fuerte componente motivacional extrínseco y se relacionan con el hecho de ganar la aceptación de los otros, es decir, cuestiones de orden prosocial.

Y, por último, están las *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas* vinculadas tanto a la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique el castigo o pérdida de objetos valiosos para el sujeto.

Teniendo en cuenta los diferentes tipos de metas que se han visto hasta entonces, se puede decir que lo ideal en el ámbito educativo es que el alumnado establezca metas de aprendizaje y no tanto de rendimiento porque esto aseguraría que el proceso de enseñanza – aprendizaje se está desarrollando adecuadamente y porque el sujeto así lo desea, no porque lo vea como una obligación. Además de que estas están reguladas por el *autoconcepto general* de la persona entendido como la manera en la que se define a sí misma, el cómo se ve y qué consideración tiene de sus capacidades para desenvolverse en la vida y, por el *autoconcepto académico* que según Barca (2009, p. 71) se define como “la idea que el alumno o alumna tiene de sus habilidades o capacidades, esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en el contexto escolar.”

### **1.5. Motivación de logro y bajo logro**

En un sentido general, cuando se habla de metas académicas propiamente dichas, lo que se busca con ellas es dar respuesta al cómo se produce el proceso motivacional en la conducta de estudio, es decir, el tipo de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales. Sin embargo, cuando se habla de motivación del rendimiento escolar, lo que se trata es de explicar la conducta de las personas en situaciones educativas en las que de alguna forma van a tener que obtener un logro, es decir, lo que la persona busca a través de ellas es obtener el éxito y evitar el fracaso, tener un dominio constante de un tema, una materia o de una habilidad y, generalmente, el afán de sobresalir en algo. Estas tres premisas son las que sustentan la llamada *Motivación de Logro*. Esta teoría desarrollada por McClelland en 1974 como un intento para encontrar un método que explicase el origen y la evolución de la motivación humana. Llegó a la conclusión de que la Motivación de Logro es la principal causa del desarrollo de las personas y define el “motivo de logro” como una orientación general hacia alcanzar cierto estándar de excelencia (McClelland, 1998). Marshall (2000 p.75) define el “motivo de logro” como “el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia”.

Llevando esta teoría al plano educativo, se puede entender como un alumno o alumna se fija un logro antes de emprender una tarea para la cual se va a motivar más o menos dependiendo, entre otros factores, del grado de interés que vea en ella. El problema surge cuando dentro de esta búsqueda de metas y orientación hacia el logro, no se consiguen alcanzar los resultados esperados y se produce un estado de rendimiento académico denominado “de bajo logro”. Autores como Siegle (2013) definen a aquellos alumnos y alumnas con bajo logro como aquellos estudiantes que exhiben una discrepancia severa entre el logro que pueden llegar a alcanzar y su logro actual. Además de que este autor apunta que para que un alumno o alumna se pueda diagnosticar como “de bajo logro”, esta discrepancia tiene que persistir durante un período de tiempo y no ser el resultado directo de un diagnóstico ante una posible dificultad de aprendizaje (Reis y McCoach, 2000).

### **1.5.1. Variables del bajo logro**

Como se ha visto hasta el momento, las variables que se encuentran implícitas en la motivación humana son muchas y muy variadas. Dentro de estas, existen algunas que se consideran intrínsecas a la persona y que subyacen de manera inconsciente como pueden ser el autoconcepto y la autopercepción (Bandura, 1977, 1986) y otras de tipo extrínseco que pueden afectarle de forma directa o indirecta como las que se presentan a continuación.

Por otro lado, una de las variables que sirven para dar respuesta al bajo logro académico, es el *componente familiar* o lo que es lo mismo, el contexto familiar en el que se encuentra implicado el sujeto.

Dentro del contexto educativo, la variable que puede afectar al nivel de rendimiento escolar que presenta un alumno o alumna es el *componente profesorado*. La tarea del profesor o profesora (Barca, 2009) es la de crear situaciones enriquecedoras para el desarrollo de sus alumnos tanto a la hora de exponer los contenidos de las asignaturas como proponer las tareas, evaluar la actividad de su aprendizaje y crear un clima afectivo – emocional en el aula que le mantenga activo y motivado durante todo el proceso.

La última variable que también se engloba dentro del contexto del aula, es el papel que juegan *los iguales* dentro del grupo – clase ya que por un lado, un alumno o alumna puede servir como modelo educativo a sus compañeros/as incluso aquellos/as que son percibidos/as como exitosos/as son una fuente de motivación para su imitación y para incrementar las expectativas propias de autoeficacia. Sin embargo, cuando esta comparación se produce con alumnos y alumnas que tienen un rendimiento por debajo de lo normal, hace que el sujeto que se compara con ellos/as baje su nivel de autoeficacia y se conforme con llegar a su mismo nivel académico.

## 2. Altas capacidades

Cuando se habla de diversidad en las aulas se tiende a mencionar solo aquellos alumnos y alumnas con algún tipo de trastorno véase el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) o uno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) que se conocen. No obstante, se suele dejar de lado a un colectivo que cada día está más presente en las aulas muchas veces etiquetados como alumnos y alumnas que buscan salirse de la media de la clase y en la mayoría de los casos, se desconocen las medidas educativas que se tienen que llevar a cabo con ellos/as dentro del aula. Este colectivo son los llamados niños y niñas superdotados. Pero, realmente ¿de qué se está hablando cuando se habla de superdotación? ¿Cuáles son las características que este alumnado presenta? Y lo más importante, ¿cómo se comportan en el contexto educativo y cómo es su rendimiento académico? Todas estas cuestiones se explican detalladamente a continuación.

### 2.1. Conceptualización

El concepto de superdotación y el de alta capacidad no está, todavía claro, a pesar de haber comenzado ya el siglo XXI, sigue habiendo confusión conceptual (Pomar, 2011). No obstante, el concepto de superdotación como tal ha cambiado en los últimos años, y autores como Renzulli (1978) hablan de un nuevo término para identificar a este colectivo que es el de “gifted”, en castellano, se traduce como “dotado, regalado con talento”. Esto se debe, a que para muchos expertos, la superdotación es el resultado de la intersección resultante de tres variables (parte individual): *creatividad*, *motivación por la tarea* y *superioridad cognitiva* (Renzulli, 1977, 1978). Además de que estas variables se ven afectadas o moduladas por factores externos como son el *ambiente* y las *oportunidades* que el entorno ofrece a esa persona.

Tabla 2: Variables existentes en el alumnado con altas capacidades.



Fuente: elaboración propia a partir de Renzulli (1978)

Otra definición que se puede dar de concepto de “gifted” es el presentado por Siegle (2013) que define a los alumnos y alumnas talentosos/as o dotados/as como:

“Aquellos individuos que demuestran altos niveles de aptitud (definida como una habilidad excepcional para aprender) o competencia (actuación o logro a nivel 10 o más) en uno o más dominios. Estos dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema de símbolos” (Siegle, 2013, p. 8)

Estos sujetos presentan un estilo de aprendizaje propio y distinto al de los demás, obtenido como resultado de la suma de sus factores cognitivos, motivacionales y de personalidad, que les lleva a tener una manera particular de entender, interpretar y solucionar los problemas que se encuentran en su realidad. Partiendo de esta base, y siguiendo con el análisis llevado a cabo por Pomar (2011), las características que presentan estos alumnos y alumnas y que se deben mencionar para poder entender cuáles son las consecuencias que estas acarrearán en el contexto escolar, son las siguientes: adquieren y retienen rápidamente la información que se les da; tienen una actitud activa para investigar y una curiosidad intelectual innata; poseen gran información de temas concretos que son de su interés (muchas veces no se corresponden con temas que deberían atender para la edad en la que se encuentran); gozan de una energía y viveza que les hace estar siempre con ganas de aprender y de moverse (en ocasiones se confunde con la hiperactividad); presentan cierta necesidad de individualismo e independencia; etc.

Teniendo en cuenta todas estas características, las consecuencias que pueden tener estos alumnos y alumnas en una clase son, entre otras, la impaciencia; el cuestionar siempre todo lo que dice o hace el profesor o profesora; son dominantes en las tareas que se le mandan; son hipersensibles a la crítica y al rechazo; se aburren en el centro escolar; actúan como “el payaso de la clase” cuando encuentran que la situación que están viviendo dentro del aula es absurda, entre otras. Todas ellas forman un cómputo que en ocasiones pueden llevarles a padecer situaciones sociales de rechazo o problemas emocionales.

## **2.2. Motivación académica en el alumnado con altas capacidades**

Uno de los problemas más graves e importantes que presentan estos alumnos y alumnas dentro del ámbito escolar y que es objeto de estudio en el presente trabajo, es su motivación académica o mejor dicho, su desmotivación. Esta contradicción se debe a que teniendo en cuenta la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978) que aparecen reflejados en la tabla 2, por un lado, estos sujetos presentan unos factores intrínsecos que hacen que tengan la capacidad para aprender más rápido y de forma excepcional, lo que se conoce como *superioridad intelectual*. Los otros dos anillos de los que habla Renzulli (creatividad y

persistencia en la tarea) están en manos del profesorado y del planteamiento del sistema educativo actual por lo que la realidad, desafortunadamente, es otra.

Para muchos autores tales como Baum et al. (1995) defienden que existe un puente imprescindible entre el *potencial intelectual* que presentan los/as superdotados/as y el alumnado con altas capacidades, muchas veces medible a través de un test de inteligencia donde se estudia el potencial que tienen y el *logro académico* que estos/as consiguen, entendido como el nivel académico actual que están desarrollando, medible también a través de test de logro o a través de sus notas. Este puente se trata de la denominada *motivación de logro*, la diferencia que existe entre lo que está consiguiendo ese alumno o alumna en estos momentos y lo que es capaz de conseguir en un futuro (Siegle, 2013). Teniendo en cuenta esta discrepancia, el nombre que recibe el alumnado que padece esta situación, se denomina “superdotados/as de bajo logro” (Whitmore, 1980).

La orientación de logro en la superdotación descansa en tres variables fundamentales (Siegle y McCoach, 2005; Siegle, 2013): las *expectativas de éxito* (percepción ambiental); la *confianza en las capacidades de uno mismo* para ejecutar la tarea (autoeficacia) y el *valor que la persona le da a la tarea o resultado* (interés significativo). Esta situación regulada siempre por una autorregulación entendida como el planteamiento de metas realistas que están en sus manos y el poseer la capacidad para emplear estrategias adecuadas en lograr alcanzarlas.

### **2.3. Modelo de orientación al logro**

De entre muchas de las teorías que intentan dar respuesta al nivel de rendimiento del alumnado superdotado de bajo logro, existe un modelo iniciado por Siegle y McCoach (2005) y reformulado por Siegle (2013) denominado “*Modelo de Orientación al Logro*” que parte de la premisa de querer entender cómo se puede producir el fenómeno de la orientación hacia el logro en las personas y concretamente por qué algunos estudiantes consiguen alcanzar dicho logro mientras que otros igualmente talentosos no lo hacen. Por ello, este modelo presenta la idea de que la autopercepción individual que un estudiante genera de sí mismo/a depende de tres aspectos fundamentales: su autoeficacia, el valor que le da a la tarea y la percepción ambiental que le llega de su entorno. Todas ellas regulan su nivel de motivación y como consecuencia, sus niveles de logro académico. La intensidad que el sujeto presenta en cada una de las tres áreas no necesariamente tiene que estar al mismo nivel pero sí que todas tienen que ser percibidas de una forma positiva para evitar situaciones como las del bajo logro. Cada una de estas variables, descansa en cuatro teorías que se presentan a continuación.

### 2.3.1. Teoría de la autoeficacia de Albert Bandura

Una de las teorías es que da respuesta a la pregunta de: ¿Qué hace que una persona tenga la seguridad en sí misma de que puede conseguir llevar a cabo una tarea con éxito mientras que otra que tiene las mismas capacidades, duda que no ser capaz de hacerlo? Pues bien, investigadores durante los últimos 30 años han examinado con éxito esta cuestión y han desarrollado una variedad de estrategias fáciles de poner en práctica con los estudiantes para lograr aumentar el nivel de confianza en sí mismos/as a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Siegle y McCoach, 2007). Esta confianza se refiere a la *autoeficacia* (Bandura, 1977, 1986).

Por un lado, la teoría de Bandura sostiene que la autoeficacia tiene que ver con las creencias que los estudiantes tienen sobre la propia ejecución de una tarea y lo que en realidad, son capaces de hacer, es la llamada discrepancia entre el pensamiento de “yo puedo hacerla” o “no puedo hacerla”. La creencia que desempeña la persona ante dicha tarea, refleja el grado de confianza que tiene sobre sí misma y sobre sus habilidades para llevarla a cabo con éxito aunque tener un alto grado de autoeficacia no garantiza que el alumnado crea que pueda ser exitoso ya que hay otras variables que afectan a su rendimiento (*el valor que le dan a esa tarea, el esfuerzo y el tipo de ayuda externa*).

La teoría que presenta Bandura (1977, 1986) reside en cuatro premisas fundamentales: la *percepción que el sujeto tiene de sus actuaciones en el pasado*, que permite entender por qué una persona que ha tenido un fracaso en la realización de alguna tarea anteriormente, considera que no va a ser capaz de realizar otra del mismo tipo en el futuro mientras que una persona que sí pudo conseguirla, tiene la seguridad de que podría volver a hacerlo y obtener el mismo resultado; la *observación indirecta de los otros, de sus éxitos o fracasos*, lo que hace que se comparen con los demás sujetos y del resultado que obtienen en sus tareas; la *persuasión verbal* que tanto profesorado como familias hacen sobre el al alumnado y las *circunstancias psicológicas* que la persona tiene en ese momento.

Tomando como referencia esta información, existe una relación significativa entre las creencias de autoeficacia que presenta el sujeto y su actuación en el contexto académico. Diversos autores afirman que las personas que tienen niveles bajos de autoeficacia en perseguir una tarea es más probable que la evite mientras que otras personas con un alto grado de autoeficacia no solo es más probable que la consigan sino que trabajarán más y persistirán más tiempo en ella para hacer frente a las dificultades que esta les presenta (Ames, 1990; Bandura, 1977, 1986; Schunk, 1981).

### **2.3.2. Teoría de la expectativa-valor de la tarea de Wigfield y Eccles**

La teoría de la expectativa – valor pretende explicar por qué el alumnado encuentra significativa o no las tareas que se le proponen en la escuela. Wigfield y Eccles (2000) ha definido diferentes componentes del valor de logro ante la ejecución de una tarea: *la importancia de realizar correctamente la tarea* para alcanzar el logro; *el valor intrínseco* que le otorga la persona a esa; *la utilidad* que tiene o no para la persona el desempeñar esa tarea y *el coste* que conlleva su ejecución referido al esfuerzo que debe de poner en ella.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el ámbito educativo, Eccles y Wigfield (1995), explican las razones que pueden llevar a que un alumno o alumna piense que la tarea que se le propone es útil o no en función de cómo sea esa persona. Para ello, lo agrupan en cuatro categorías que se corresponden con los cuatro tipos de componentes que sustentan esta teoría: el alumnado que se ve a *él/ella mismo/a como buen estudiante* y esto les motiva para desempeñar las tareas con esfuerzo independientemente de cuales sea el contexto en el que se encuentre; aquellos *alumnos y alumnas que tienen una visión clara de su futuro* y ven la importancia que juega el rol de la escuela dentro de ese logro que pretenden alcanzar; los *estudiantes que logran un buen éxito académico* cuando la tarea que se le propone es de su interés y, finalmente, están aquellos alumnos y alumnas que desempeñan las tareas adecuadamente cuando ven que inmediatamente estas tienen un *significado real y útil* en su día a día. Sin embargo, desafortunadamente, muchos alumnos y alumnas con altas capacidades, consideran que todo aquello que aprenden en el colegio no les es útil para su vida y esto les lleva a la situación de bajo logro.

### **2.3.3. Teoría de las atribuciones causales de Weiner**

Siguiendo con la línea de las teorías que conforman el “*Modelo de Orientación al Logro*” de Siegle y McCoach (2005), otra de ellas es la conocida *teoría de atribuciones causales* explicada por autores como Weiner (1986) que busca dar respuesta a cuáles son las causas que llevan a una persona a obtener éxito o fracaso en su tarea.

El punto de partida reside en que el origen de todo proceso motivacional como guía de la conducta de un sujeto, de acuerdo con Weiner (1986) está en la obtención de resultados que, a su vez, propician una reacción afectiva y cognitiva en la persona y que le lleva a generar una valoración de su propia competencia analizando los resultados obtenidos pudiendo ser buenos, malos o regulares y cuestionándose el porqué de los mismos. El siguiente paso es el de averiguar lo que ha pasado y buscar las explicaciones de los hechos, o lo que es lo mismo, identificar cuáles son las *atribuciones causales* que han llevado a la persona a la obtención de ese resultado.

Siguiendo con esta premisa, cuando una persona realiza un tarea y busca el porqué de haber obtenido ese resultado final, se encuentra con cuatro factores o causas a las que poder atribuir el éxito o el fracaso de su tarea: su *propia capacidad o habilidad* en la ejecución de las tareas; *el esfuerzo* que ha hecho para realizarla; *la suerte o el azar* y *la dificultad* que presenta la tarea. Todas estas variables atribucionales se pueden agrupar bajo tres dimensiones: el *lugar de la causa*, es decir, si se trata de una causa interna y por lo tanto son dependientes de la propia persona o por el contrario, son causas externas a la persona es decir, son dependientes del contexto o situación en la que se mueve el sujeto; la *estabilidad* en la que residen por un lado las atribuciones inestables que pueden variar en función de si se dan unos factores determinados u otros y por otro lado, las atribuciones estables que son aquellas que no varían o que el sujeto no tiene la posibilidad de cambiar y, por último, la *controlabilidad* ya que hay variables que sí puede controlar y variables que no están a su alcance.

#### **2.3.4. Teoría de las percepciones ambientales de Lewin**

Las percepciones que los estudiantes tienen de su entorno juegan un rol importante en su motivación de logro (Siegle, 2013). Por ello, es importante hacerles saber que su esfuerzo no se puede ver frustrado por factores externos sino que tienen que ser conscientes de que el poner en práctica un alto nivel de esfuerzo no es una pérdida de tiempo ni de energía sino que es el medio para conseguir los resultados de éxito que buscan.

#### **2.4. Bajo logro en altas capacidades**

Retomando el punto de inicio del planteamiento que se está dando, y volviendo a aquellos aspectos relacionados con la definición de superdotación, el alumnado con altas capacidades intelectuales, presenta un estilo de aprendizaje muy distinto al del resto de sus iguales. Según Pomar (2011) los alumnos y alumnas superdotados presentan un estilo de aprendizaje legislativo y, en todo caso, judicial cuando se trata de llevar a cabo su trabajo en las aulas puesto que por un lado, ponen en duda constantemente lo que el profesor o profesora les plantea, ya sean explicaciones teóricas o actividades que deben de realizar y, por otro lado, no tienen un sistema de aprendizaje lineal sino que van variándolo en función de las necesidades que le demande la tarea.

El problema de este grupo de alumnos/as reside en que cuando las tres variables de las que se hablaba anteriormente (nivel de autoeficacia, valor de la tarea y percepciones ambientales) no se ajustan a la realidad de la persona, aparece el llamado “Síndrome de bajo logro” - “Underachievement” (Baum el al, 1995).

Siguiendo con este planteamiento, se puede decir que existen una serie de factores o características comunes en todos aquellos alumnos y alumnas con bajo logro que son recogidos por Siegle (2013): bajo grado de motivación académica; bajo esfuerzo en alcanzar las tareas que se le proponen; atribuciones externas que le afectan de manera directa o indirecta; poco valor que le da a la tarea y tienen una actitud negativa hacia el profesorado y hacia la escuela. Además, esta situación de bajo logro está unida a un nivel de autoeficacia muy bajo y de autoconcepto así como a un bajo nivel de autorregulación, es decir, todos aquellos pensamientos, sentimientos, acciones que genera el sujeto y que están orientadas hacia la consecución de una meta. Este estado en el que se encuentra el alumnado tiene como consecuencia una serie de situaciones negativas hacia el entorno en el que se encuentra como pueden ser el rechazo del sistema educativo; el fracaso escolar; problemas de conducta o rechazo a cualquier sistema normativizado de aprendizaje (Pomar, 2011).

Teniendo en cuenta la definición dada por Reis y McCoach (2000), los alumnos y alumnas con altas capacidades pero bajo logro se pueden definir como aquellos sujetos en los que reside una discrepancia significativa entre el logro que pueden llegar a tener ante una tarea y lo que realmente están logrando en la actualidad, es decir, el problema en la denominada motivación de logro. Siguiendo con Siegle (2013), no es apropiado pensar que esta discrepancia se puede medir a través de test estandarizados de logro porque por un lado, este tipo de pruebas son usadas para determinar las expectativas de logro de estos estudiantes y no miden el logro actual que están alcanzando y, por otro lado, estos test no son un buen indicador de la actuación que tiene este alumnado dentro de las aulas y sin embargo, el análisis de esta actuación sí que es un buen indicador de cómo está siendo su rendimiento actual y cómo puede llegar a ser en un futuro.

Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de identificar a alumnos y alumnas con bajo logro, es que según Siegle (2013), una nota alta de coeficiente intelectual y marcas bajas en los test de logro pueden indicar la presencia de una dificultad de aprendizaje mientras que una nota alta en test de logro y bajas notas en el ámbito académico también pueden indicar que exista esta dificultad. Por ello, se tiene que tener mucho cuidado a la hora de identificar al alumnado con bajo logro ya que puede que no se trate de esta problemática sino que se simplemente se vea afectado/a por una dificultad de aprendizaje.

Por último, es importante tener en cuenta que dentro de esta situación de bajo logro, existe una teoría presentada por Dweck (2012), llamada la *teoría de la actitud de mejora* cuyo principio básico se centra en que el alumnado tiene que ser consciente de que tanto sus habilidades como su talento individual pueden ser dinámicos y manipulables en el

sentido de que se pueden mejorar. Este autor, ha demostrado que aquellos alumnos y alumnas que perciben su inteligencia como algo que pueden desarrollar en vez de verla como un rasgo fijo e inamovible, están más motivados para aprender y superar los obstáculos que se le pongan en la ejecución de las tareas académicas.

Con toda la información analizada hasta entonces, es evidente que existe un problema a la hora de estudiar la discrepancia que existe entre el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual, superdotados o con talento y la falta de interés ante las tareas que se le proponen dentro del contexto escolar. Por ello, es necesario llevar a cabo un proceso de intervención educativa con este alumnado cuanto antes dentro de las aulas que requiere de un cambio significativo del Sistema Educativo actual y de un cambio en la filosofía con la que el profesorado afronta su labor educativa.

### **3. Respuesta educativa al bajo logro en altas capacidades**

Después de haber hecho un análisis sobre qué es la motivación, cómo esta afecta al alumnado y particularmente, al rendimiento académico de niños y niñas con altas capacidades que en ocasiones les lleva a sufrir una situación de bajo logro, este apartado se centra en dar respuesta a las necesidades educativas que este grupo de alumnos/as demanda.

#### **3.1. Propuestas de intervención educativa de Del Siegle**

Partiendo de la base de que el bajo logro es la consecuencia de un bajo nivel de autoeficacia, poco valor a la tarea y bajas percepciones ambientales, Siegle (2013) propone una serie de medidas que todo profesorado tiene que tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnos/as de altas capacidades intelectuales dentro del aula y se consideran claves para potenciar su logro y motivación. Estas medidas son las siguientes:

Por un lado, para mejorar su grado de autoeficacia, algunas medidas interesantes que se pueden adoptar son: el automodelado, que según Schunk y Hanson (1989), se centra en la idea de que el aprendiz se grabe a sí mismo desempeñando la tarea centrándose en lo positivo y dejando lo negativo a un lado; la realización de *portfolios* en los cuales los estudiantes muestren lo que han aprendido en el momento de su realización y que después de un tiempo, puedan volver a ellos para analizar lo que hicieron en su momento comparándolo con lo que ahora son capaz de hacer; la realización de una *tabla* en la que cada alumno o alumna pueda apuntar los récords que ha conseguido durante un tiempo determinado; hacer debates sobre la importancia que tiene el esfuerzo en la

consecución de los objetivos que cada uno/a se plantea; evitar utilizar *palabras* de tipo “el más listo o la más lista de la clase, el mejor o la mejor de todos/as”, entre otras.

Por otro lado, para hacer el proceso de aprendizaje más significativo, Siegle (2013) propone una serie de medidas con las que se fomente en el alumnado la concienciación de darle a cada tarea el valor que le corresponde. Para ello, una de medidas es la compactación curricular (Renzulli y Reis, 1997, 2006) con la que además de trabajar las áreas básicas del currículum a través de actividades estandarizadas, se promuevan otro tipo de actividades de enriquecimiento para que el alumnado que presenta un grado de capacidades o habilidades superiores, pueda potenciarlas. No obstante, esta medida curricular se encuentra recogida dentro del Modelo SEM iniciado por Renzulli y Reis (1985) del cual se hablará más adelante.

Otra medida para potenciar el valor de la tarea es que el propio profesorado esté comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, se lo trasmita y potencie en ellos/as ese entusiasmo por aprender a través de acciones como las que proponen Renzulli y Reis (1985, 1997, 2008) que promuevan las *simulaciones intelectuales* por ejemplo a través de crear productos finales que sean reales y tengan en cuenta a una audiencia real que los va a ver; reconocer los *intereses* de los estudiantes y no subestimar el poder que tienen dentro del proceso de aprendizaje del niño o niña; hacerles ver *por qué* es importante para ellos/as que aprendan lo que se les va a enseñar ese día o en esa lección, entre otras.

Por último, según Siegle (2013) está demostrado que los alumnos y alumnas que perciben su entorno como amistoso y reforzado, tienden a demostrar un comportamiento más motivante. Por ello, es fundamental que la relación que se establece entre el alumnado y sus profesores/as sea vista por ellos/as como un apoyo a la hora de desenvolver su proceso de aprendizaje. Siegle (2013) propone que para mejorar las percepciones ambientales que tienen que trabajar aspectos como la *escucha activa* de los niños y niñas; romper con la amenaza que suponen los *estereotipos* presentes en la sociedad actual en cuanto a limitaciones culturales y económicas que los alumnos y alumnas pueden percibir como barreras que no le permiten desarrollar su potencial; enseñarles diferentes *formas de obtener éxito* dentro de su entorno o usar *modelos o programas* que tengan en cuenta a aquellos alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y alto potencial, entre otras. En palabras de Siegle “los estudiantes necesitan observar a otros como ellos mismos mientras trabajan duro y obtienen éxitos.” (Siegle, 2013, p. 123).

### **3.2. Respuesta educativa de Joshep Renzulli y Sally Reis: el modelo SEM**

Renzulli y Reis (1985, 1997, 2008) proponen un modelo educativo que le dé al profesorado la flexibilidad para desenvolver programas únicos con lo que se potencie el talento y el enriquecimiento del alumnado basándose en el medio local, en la demografía de los estudiantes, en las dinámicas escolares así como partiendo de sus puntos fuertes y su creatividad. Según estos autores, el objetivo principal de este modelo es “promover tanto aprendizajes divertidos como de calidad superior a través de un amplio tipos de escuelas, niveles y diferencias demográficas” (Renzulli y Reis, 2008, p. 13). Además de que invitan a que el profesorado sea partícipe de la creación de escuelas más divertidas, amistosas y motivantes que inciten a los niños y niñas a llevar a cabo un aprendizaje significativo dentro del contexto escolar y social en el que se encuentran.

#### **3.2.1. Filosofía del modelo**

Según Renzulli y Reis (2008, p. 5), “el aprendizaje es un continuo que se genera en un primer momento de forma deductiva y prescriptiva hasta llegar a hacerlo de manera inductiva”. La esencia del aprendizaje inductivo es la aplicación del conocimiento relevante, habilidades para pensar y habilidades interpersonales a la hora de solucionar problemas reales. Estos problemas reales poseen cuatro características principales: requieren de un marco de referencia individual o del grupo que presenta el problema; no existe una única solución al problema sino que puede haber varias respuestas adecuadas; tener en cuenta por qué la persona presenta ese problema y por último, que ese problema real está dirigido hacia una audiencia real. Todos estos elementos conforman la base de lo que se entiende por aprendizaje y enseñanza de enriquecimiento, base filosófica del modelo SEM.

Con él se propone un cambio significativo que afecta tanto al rol que desempeñan los profesores y profesoras en las aulas, como al propio alumnado ya que por un lado, los/as docentes pasan de ser un instructor o instructora que expande el conocimiento a ser una combinación de entrenador/a, facilitador/a de recursos, mentor/a y un/a guía desde la distancia. Y, por otro lado, el papel de los propios alumnos y alumnas también cambia y ahora se transforman en una persona que pregunta sin ser únicamente un elemento más de la clase que carece de importancia. Además, el papel del entorno es esencial y único ya que está constituido por el tipo de motivaciones, intereses y talentos que tiene cada uno de los alumnos y alumnas que conforman el grupo. En palabras de estos autores (2008):

Este tipo de aprendizaje debe de ser visto como un vehículo a través del cual los estudiantes puedan incrementar su conocimiento base y expandir su creatividad y sus habilidades de pensamiento crítico, de trabajo cooperativo en grupo y su compromiso con la tarea dedicando su tiempo y energía a problemas para los cuales no hay una respuesta predeterminada correcta. (Renzulli y Reis, 2008, p. 6)

Todas estas características conforman el modelo que Renzulli y Reis han denominado como “The Schoolwide Enrichment Model” (SEM) en castellano “El modelo de enriquecimiento para toda la escuela”. Además de contar con las premisas que se han explicado anteriormente, el modelo SEM pretende alcanzar cuatro metas fundamentales: desarrollo del talento de los alumnos y alumnas; atender a los indicadores y razones que muestran el declive de la actuación académica; ¿qué significa ser un profesional?, es decir, analizar el papel del profesorado dentro del proceso educativo; crear escuelas para una sociedad mejor y la necesidad de un gobierno democrático, es decir, que se tomen decisiones en función del bienestar del alumnado.

Siguiendo con la filosofía del modelo SEM, a la hora de definir a aquellos alumnos o alumnas “regalados” o con talento, la mentalidad que está presente hoy en día es la que tiene en cuenta la existencia de “el múltiple talento o los múltiples criterios de evaluación” lo cual quiere decir que una persona puede ser inteligente no solo por su grado de Coeficiente Intelectual sino que puede ser que tenga talento para desenvolverse en cualquier otra área de conocimiento. Las posturas que apuestan por varios tipos de inteligencia no son algo que se haya descubierto en los últimos tiempos, sino que autores como Stenberg (1984), apuesta por tres tipos de inteligencia: analítica, sintética y práctica o Gardner (1983), hablaba de que existen siete tipos de inteligencia en las que puede ser buena una persona (lingüística, lógico – matemática, musical, viso – espacial, corporal – cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista). El modelo SEM apuesta por transmitir que el alumnado puede desarrollar distintos tipos de talento en función del área en el que se desenvuelva y concreta que los alumnos y alumnas que gozan de ese talento regalado pueden dividirse en dos grupos: aquellos/as que poseen un alto nivel de coeficiente intelectual medible a través de los test estandarizados y los/as que son creativos/as y productivos/as en actividades en las cuales el premio final está en desarrollar materiales y productos originales que se mostrarán a una audiencia real.

### **3.2.2. Propuestas educativas del modelo SEM y sus componentes**

Teniendo en cuenta esta filosofía sobre la que se encuadra el modelo SEM, este presenta una serie de actividades y propuestas educativas que se pueden llevar a cabo dentro de las aulas con alumnado de altas capacidades o “gifted” que buscan desarrollar el talento, la creatividad y la superioridad intelectual de este tipo de niños y niñas.

Dentro de la propuesta de cambio educativo que propone el modelo SEM, se encuentran tres componentes que están pensados para enriquecer las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes: llevando a cabo modificaciones en el currículum ordinario, ofreciendo diferentes servicios especiales a lo largo de sus etapas educativas y

dando la oportunidad de que personas especializadas en un área determinada puedan ayudarles a potenciar su talento dando respuesta a sus intereses y motivaciones.

- **Modificaciones en el currículum regular:** la filosofía del modelo SEM quiere llegar a ser una influencia dentro del planteamiento del currículum ordinario a través de tres premisas fundamentales: el *material* que se usa para transmitir los contenidos teóricos no es el adecuado y se proponen nuevas formas de abordarlos como la compactación curricular de la que se hablará más adelante; el propio *contenido ordenado* debería remplazar a aquel contenido que se elimina y que sirve para adquirir experiencias de aprendizaje significativas y, por último, el *tipo de enriquecimiento* que se plantea.
- **Los grupos de enriquecimiento:** el segundo componente del SEM recae en los grupos de enriquecimiento que se definen como:

“Grupos de estudiantes que comparten intereses comunes y los cuales durante un período de tiempo escolar están designados a trabajar todos/as juntos/as con un adulto que comparte sus intereses y que tiene un nivel superior de conocimiento y experiencia en ese área”. (Renzulli y Reis, 2008, p. 23)

Normalmente, el período de tiempo que el alumnado pasa en estos grupos de enriquecimiento está organizado dentro de la semana de clase durante un semestre. Los adultos que les ayudan a trabajar son especialistas en áreas de interés como puede ser la literatura, el dibujo, la escultura, la arqueología u otras áreas que puedan surgir entre ellos/as. Las clases no están diseñadas ni preparadas con anterioridad pero sí que a la hora de estructurar las sesiones se tienen que tener en cuenta tres cuestiones fundamentales: qué es lo que hace que el alumnado tenga interés en ese área; qué conocimiento, material u otros recursos necesitan para llevar a cabo las actividades con éxito y de qué manera puede el producto o servicio final ser usado para provocar un efecto ante la audiencia

- **Servicios especiales continuos:** A pesar de que los grupos de enriquecimiento y las modificaciones que se llevan a cabo en el currículum ordinario con la puesta en acción del SEM, para desarrollar por completo el talento del alumnado, este modelo (Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2008) proponen una serie de prestaciones de servicios especiales continuados a lo largo de la trayectoria escolar del niño o niña que le permiten seguir incrementando sus capacidades y su potencial a medida que avance en su escolaridad. Estos servicios son:
  - **Elaboración de portfolios:** consiste en una recogida de información por parte del profesor o profesora acerca de las características que presenta un alumno o alumna para después agruparlas en tres bloques distintos: habilidades con las que cuenta,

intereses que tiene y su estilo preferente de aprendizaje. Periódicamente, la información es revisada y analizada para tomar decisiones sobre si ese alumno o alumna puede o no acceder a oportunidades de enriquecimiento.

- **Compactación curricular y técnicas de diferenciación:** se trata de llevar a cabo una serie de modificaciones dentro del currículum ordinario en las cuales se tenga en cuenta las capacidades y el potencial de los alumnos y alumnas. Es una especie de contrato que el profesor o profesora establece con el alumno o alumna en el cual se presentan tres columnas a cubrir por el/la docente: una que recoge las áreas del currículum que se consideran necesarias a compactar; otra en la que se describen las actividades que se van a llevar a cabo para trabajar esas áreas básicas del currículum y por último, una columna en que se recojan actividades que trabajen las mismas áreas curriculares pero con un grado de dificultad superior que tengan en cuenta las características, capacidades y habilidades de ese niño o niña.
- **Aprendizaje y enseñanza de enriquecimiento:** el tercer y último servicio que ofrece el modelo SEM tiene que ver con la concepción de triada que plantean Renzulli y Reis (1985, 1997, 2008) acerca de la concepción que tiene sobre el alumnado “dotado de talento” y que define como personas que poseen habilidades innatas por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea como bien se recoge en la tabla 2 de este trabajo. Esta idea se basa en cuatro premisas fundamentales: cada *estudiante* es único por ello todas las experiencias de aprendizaje tienen que tener en cuenta sus características individuales; el *aprendizaje* es más efectivo cuando los estudiantes se divierten con lo que están haciendo; el *aprendizaje* es más significativo cuando el contenido y el proceso se presentan dentro de un contexto real; se debe mejorar el conocimiento y las *habilidades de reflexión* de cada alumno/a y, por último, se pretende pasar de un aprendizaje dependiente y pasivo a un *aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes* con independencia y compromiso. Por ello, propone tres tipos de actividades para trabajar con este alumnado en el aula a las que llama Tríada de Enriquecimiento (Renzulli, 1976).
- **Actividades Tipo I:** el profesor o profesora exponga a todo el grupo de alumnos/as varios tipos de disciplinas, tópicos, ocupaciones, hobbies, gente, lugares o eventos que no están dentro del currículum ordinario y que impliquen llevarles al aula a una persona experta en un trabajo concreto y que les dé una charla sobre su trabajo, actuaciones por parte de grupos de artistas, películas, vídeos sobre algún tema en concreto, etc.

- **Actividades Tipo II:** estas actividades surgen como consecuencia de la experiencia que vive el alumnado con las de Tipo I. El profesor o profesora les proporciona materiales o métodos para que por grupos puedan entrenar sus habilidades con tareas que impliquen por ejemplo, reflexionar sobre cómo resolver problemas reales; escribir, explicar en alto o visualmente un tema para mejorar sus habilidades de comunicación, etc.
- **Actividades Tipo III:** en este último tipo de actividades, el trabajo se hace en pequeños grupos en los cuales son los propios alumnos/as los/as que van a desarrollar el rol de profesor/a ayudando al resto de sus compañeros/as en la ejecución de las actividades propuestas. El docente únicamente actúa como guía del proceso; les ayuda a mejorar sus habilidades para planificar, organizar, o reunir la información; les entrena para desenvolver sus productos finales antes de mostrarlos a la audiencia, entre otras tareas.

Como conclusión de estas actividades, cabe destacar que se entiende como un círculo que vuelve al inicio cuando se acaban de ejecutar todas ya que primero el alumno o alumna tiene el modelo de la persona especialista en algún área concreta (actividades Tipo I), después se entrena a través de las actividades Tipo II para finalmente, convertirse él/ella mismo/a en el especialista en esa área que es de su interés y así poder ayudar al resto de compañeros/as (actividades Tipo III).

## **PARTE II: Estudio de casos**

El estudio de casos que se presenta a continuación, es la puesta en práctica de la recogida bibliográfica llevada a cabo en el apartado anterior de este trabajo.

### **1. Propuesta del problema**

La propuesta del problema que se va a analizar está consensuada con mi tutora del Trabajo Fin de Grado. Después de haber llevado a cabo numerosas lecturas acerca de la motivación de logro con alumnado de altas capacidades y analizando la discrepancia que existe entre su potencial y el logro académico que finalmente consiguen, el problema que se quiere analizar con este estudio es la casuística de este fenómeno. Para ello, a través de un cuestionario se estimará el grado de influencia de las variables que repercuten en la motivación de estos alumnos y alumnas a la hora de alcanzar sus metas académicas ya que ciertas ocasiones, padecen niveles de rendimiento académico muy bajos.

## **2. Objetivos del estudio**

El objetivo principal de este estudio de casos es analizar el grado de motivación y/o autorregulación que presentan los niños y niñas con bajo logro y altas capacidades en comparación con otros niños y niñas de altas capacidades con un alto logro. Como objetivos específicos, se pueden destacar los siguientes: conocer datos recientes sobre la influencia de la motivación escolar dentro del proceso de aprendizaje del alumnado; analizar el nivel de autopercepción académica que tienen los alumnos y alumnas con bajo logro en comparación con los de un logro medio; conocer las actitudes que tienen los alumnos y alumnas de bajo logro en relación a sus compañeros/as de clase así como hacia sus profesores/as con respecto al alumnado con un logro normal; saber cuál es el valor de la tarea que le da un alumno o alumna de bajo logro respecto a otro alumno o alumna con logro normal y conocer la importancia de los factores familiares y/o ambientales y su influencia en el rendimiento escolar del alumnado.

## **3. Metodología**

Uno de los pilares fundamentales de la educación es tener en cuenta todos los elementos y/o variables que rodean a los alumnos y alumnas para poder comprender, desde un enfoque más global, cuál puede ser la causa de la dificultad o problema que pueden presentar los discentes a la hora de afrontar la tarea educativa. Desde esta perspectiva, el estudio se ha realizado a través de la recogida de información desde tres ámbitos diferentes: el profesorado que trabaja con los niños y niñas de altas capacidades; el Departamento de Orientación de los centros escolares y un cuestionario hecho a los alumnos y alumnas seleccionados/as de la muestra para medir en qué grado les afectan las variables de la motivación y poder comprender el fenómeno del bajo logro académico en niños y niñas de altas capacidades.

### **3.1. La muestra**

La muestra de alumnos y alumnas que se ha escogido para hacer este estudio de casos, se trata por un lado, de tres sujetos de 6º de Educación Primaria de un colegio concertado llamado “Colegio Maristas Santa María” de la ciudad de Ourense y, por otro lado, de otros tres sujetos de 6º de Educación Primaria del colegio público “Ben Cho Shey” de la ciudad de Ourense. Para seleccionar esta muestra de alumnos/as se han tenido en cuenta los siguientes criterios: el tipo de centro, es decir, que fuesen casos tanto de un centro público como de uno concertado; la edad, ya que se buscaba que fuesen sujetos que estuviesen en el último curso de Educación Primaria para que fuesen más abiertos y conscientes a la hora de responder al cuestionario que se les daba; que estén

diagnosticados con altas capacidades y, que de ellos/as, algunos/as estén actualmente en una situación de bajo logro académico.

### **3.2. Los instrumentos**

Los instrumentos que se han utilizado para este estudio son de dos tipos. Por un lado, para llevar a cabo un diagnóstico de las variables motivacionales que influyen en el rendimiento académico del alumnado de altas capacidades, se ha utilizado una prueba denominada Escala Revisada de Evaluación de Actitudes hacia la Escuela (SAAS-R) elaborada por McCoach y Siegle (2003) Trad. por Miñano, Castejón y Gilar (2014). El objetivo de esta prueba es medir cuatro factores asociados al bajo logro: la autopercepción académica, la actitud frente a la escuela, la actitud frente al profesorado, el grado de motivación / autorregulación y el valor que se le da a la tarea.

Y, por otro lado, las preguntas del cuestionario que se aplicó tanto al profesorado que trabaja con los alumnos y alumnas de altas capacidades, como a la persona encargada del Equipo de Orientación de los centros, están elaboradas por la autora de este trabajo y revisadas por su tutora para obtener una mayor cantidad de información de los sujetos analizados a mayores de la proporcionada por el cuestionario.

#### **3.2.1. Validación de los instrumentos**

Después de haber llevado a cabo la lectura bibliográfica de los documentos utilizados para la elaboración del marco teórico de este trabajo, se ha encontrado el instrumento anteriormente mencionado (SAAS – R) la cual se analizó detalladamente ya que se trata de un instrumento validado y apto para medir las variables en castellano que se han querido analizar en este estudio de casos (Miñano, Castejón y Gilar, 2014).

### **3.3. Procedimiento**

Para llevar a cabo este estudio de casos, se han seguido una serie de pasos desde su inicio hasta su puesta en práctica en los centros escolares. En primer lugar, después de haber hablado con mi tutora de Trabajo Fin de Grado sobre a qué posibles centros acudir a realizar este estudio, en el mes de marzo, me desplazé hasta la ciudad de Ourense para ponerme en contacto con los centros escogidos por las dos (uno concertado y otro público que han participado en el proyecto Talento 3.0 de la Fundación Barrié y la USC) para saber cómo estaban trabajando con el alumnado de altas capacidades y si tenían algún alumno o alumna de este grupo con bajo logro. Una vez establecida esta primera toma de contacto, les comuniqué que me gustaría acudir a ellos más adelante porque estaba interesada en sus casos para llevar a cabo la parte experimental de mi Trabajo Fin de Grado.

A medida que iba avanzando en la concreción de lo que iba a hacer en la parte experimental, volví a contactar con ambos centros para quedar con ellos en acudir a verlos en el mes de Abril y pasarles los cuestionarios y entrevistas que tenía planeado hacer tanto al profesorado que trabaja con los niños y niñas de altas capacidades, como con la persona encargada del Equipo de Orientación y al propio alumnado. Una vez ya en Ourense, acudí al centro concertado para hacerle la entrevista a la profesora que trabaja con los niños y niñas de altas capacidades en los grupos de enriquecimiento fuera del aula entre los que se encuentran los sujetos de bajo logro. En esa misma semana pero otro día diferente, volví al centro a pasarle el cuestionario SAAS – R a los tres sujetos de bajo logro y altas capacidades con los que pude estar individualmente a solas para hacérselo. Una vez acabados de pasar, le hice las preguntas a la persona encargada del Departamento de Orientación del centro. En el otro centro, por problemas de logística, me los mandaron recoger un día determinado después del horario escolar por lo que las entrevistas tuvieron que ser por escrito en lugar de hacerlas yo personalmente.

#### **4. Análisis de los datos y resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos del estudio de casos hecho con el grupo de sujetos de bajo logro y altas capacidades y con el de alto logro y altas capacidades estableciendo en el último apartado una breve comparación entre ambos.

##### **4.1. Análisis cualitativo de los casos de bajo logro**

A través de las entrevistas realizadas en los centros con la persona encargada de trabajar con el alumnado de altas capacidades, así como la responsable del Equipo de Orientación, se extraen las siguientes similitudes y diferencias en relación a los tres sujetos seleccionados que presentan altas capacidades pero bajo logro académico. La transcripción de la entrevista realizada al profesorado y al Departamento de Orientación del centro se encuentra en el anexo I.

###### **4.1.1. Entrevista al profesorado**

###### **– Similitudes**

###### **Medidas extraordinarias**

En cuanto a las medidas extraordinarias que se le aplican a estos tres casos coinciden en las salidas al grupo de enriquecimiento del que forman parte, dos veces a la semana en dos sesiones distintas (una que corresponde a la hora de lengua y otra de matemáticas) además de que el profesorado tiene en cuenta una serie de medidas de

colocación en clase y organización de la misma favoreciendo la situación de estos sujetos dentro del aula.

### **Interacción social con el resto de compañeros y compañeras**

En cuanto al grado de interacción social que presentan los tres sujetos, coinciden en el hecho de que a ninguno les entusiasma el tener que relacionarse con el resto de compañeros/as de la clase. Suelen ser distantes a la hora de hacer los grupos de trabajo llegando a un grado mínimo de interacción con los/as demás. Habitualmente, tienen solo una persona de referencia con la que pasan la mayor parte del tiempo dentro y fuera del aula.

### **Cambios en su nivel de rendimiento académico**

El cambio y la evolución académica de estos sujetos son similares. Por un lado, el sujeto A y B han mejorado su rendimiento académico desde que fueron diagnosticados como altas capacidades y se les pudo ayudar dándoles las pautas necesarias para mejorar en este aspecto. No obstante, por otro lado, el sujeto C es bastante reacio a cambiar su manera de plantear las situaciones en el aula y ha tenido un progreso bastante lineal, sin apenas evolución aunque ahora ya se puedan empezar a ver los primeros signos de cambio y mejoría en su rendimiento académico.

### **Trabajo en clase**

En cuanto al trabajo dentro del aula, los tres sujetos coinciden en la premisa de que necesitan que el profesorado les esté encima a la hora de hacer las tareas rutinarias en las sesiones de clase ya que, de no ser así, acaban por despistarse y pierden el ritmo sobre todo el sujeto A que debido al TDAH, padece un nivel de inatención más bajo que el resto de sujetos.

### **Estilo de aprendizaje**

Los tres sujetos coinciden en que prefieren el trabajo individual al tener que hacerlo en grupo. Concretamente, a la hora de trabajar en esta dinámica, el sujeto C delega las tareas que menos le gusta hacer (normalmente las que tienen que ver con escribir) en el resto de compañeros/as de grupo. Los otros dos sujetos, no se sienten cómodos con el grupo de trabajo pero logran resolver las tareas de forma correcta. Además, el estilo de aprendizaje de estos tres sujetos tiene que ser muy práctico, que puedan ver los resultados de lo que hacen de manera inmediata y que vean una utilidad real en lo que están aprendiendo.

## **Reto para el profesorado**

En relación a la tarea del profesorado con este colectivo de alumnos/as, es un reto tanto para los tutores y tutoras como para las personas del Equipo de Orientación que trabajan con ellos/as ya que les supone seguir avanzando en la búsqueda hacia nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a las necesidades de este tipo de niños y niñas así como la importancia que tiene el fortalecer las relaciones entre familias y profesorado para poder trabajar en la misma dirección desde los dos ámbitos.

## **Posibles causas del bajo logro**

En el caso de los tres sujetos analizados, el profesorado considera que los causantes de su bajo logro académico pueden ser una mezcla entre las circunstancias personales que tienen en el ámbito familiar así como el propio trabajo de los profesores y profesoras del centro que no son conscientes de las motivaciones e intereses de estos niños y niñas y la manera de afrontar las sesiones, no son las adecuadas para ellos/as lo cual está ligado con el mal planteamiento del actual Sistema Educativo en España que no abarca las necesidades educativas que tienen los niños y niñas de este colectivo.

## **Metas de Logro y motivación**

Los tres sujetos presentan focos de interés motivacionales relacionados con sus gustos e inquietudes, siempre y cuando vean la utilidad de su aprendizaje. De esta forma, el sujeto A se decanta por los experimentos y las tareas prácticas; el sujeto B por las series de televisión, videojuegos y la lectura y el sujeto C se centra en temas demasiado complejos para un niño de su edad que no deberían de preocuparle como por ejemplo, la muerte. No obstante, para estos sujetos el hecho de acudir a diario al centro escolar, carece de sentido y lo ven como una obligación por parte de sus padres y madres y no tanto como algo que les gusta hacer de manera placentera y voluntaria.

## **Futuro de este colectivo dentro del Sistema Educativo actual**

En el caso de los tres sujetos analizados, el profesorado que trabaja con ellos en el día a día considera que el futuro que les espera dentro del Sistema Educativo Español actual va a ser complicado porque el esfuerzo, la competitividad y la estructura que lo caracteriza, no está pensado para este tipo de alumnos/as. En el centro en el que están ahora, van a estar controlados y su seguimiento va a ser continuo a medida que pasan de curso además de que con el cambio metodológico que están implantando poco a poco ayuda a que el aprendizaje sea más práctico que teórico. No obstante, el problema es que al

salir de este centro, se van a encontrar con una realidad para la que van a necesitar de una serie de estrategias que no tienen adquiridas y que van a tener que adquirir.

#### – **Diferencias**

#### **Fecha o edad de diagnóstico como altas capacidades**

Los tres casos son muy diferentes en este aspecto. El sujeto A fue valorado a su entrada en Infantil por problemas de conducta. En 1º y 2º de Primaria se le empezó a valorar tanto por altas capacidades como por padecer un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En 4º de Primaria se le terminó de valorar con este doble diagnóstico. El sujeto B fue valorado prácticamente al mismo tiempo que el A. En 3º se le diagnosticó con altas capacidades pero fue un caso excepcional debido a que padece dificultades de aprendizaje en el ámbito de la lengua y las matemáticas lo que parece contradictorio con la alta capacidad. Finalmente, el sujeto C fue uno de los más complicados de diagnosticar porque, por motivos familiares, se le valoró desde la Unidad de altas capacidades de Galicia, en Santiago de Compostela y no desde el centro escolar.

#### **Contexto familiar**

El contexto familiar de estos tres sujetos es muy distinto en cada caso. Por un lado el sujeto A convive en una situación de padres separados que, actualmente, vuelven a estar juntos y esta situación inestable complica las circunstancias personales de este sujeto. El sujeto B presenta padres separados que han vuelto a rehacer su vida cada uno por su camino y esto es difícil de asimilar para él. Y, por último, el sujeto C cuenta con una situación familiar estable donde incluso se le exige demasiado dentro de las posibilidades actuales que presenta. A pesar de estas diferencias, todos coinciden en que la familia apoya las medidas tomadas por el centro y siempre se han mostrado colaborativas a la hora de trabajar de manera conjunta con el personal del colegio.

#### **Cambios a nivel emocional**

A nivel emocional, los sujetos A y B presentan perfiles muy similares en cuanto a que a medida que se trabaja con ellos desde el plano académico como por ejemplo, haciendo dinámicas de grupo dentro de la clase, logran alcanzar una estabilidad emocional que junto con el apoyo y trabajo desde casa, les ayuda a avanzar en este plano y conseguir buenos resultados. Sin embargo, el sujeto A presenta unos cambios de humor bastante bruscos que impiden el trabajo del profesorado. El sujeto C presenta bastantes problemas emocionales que le llevan a engañar al profesorado que trabaja con él en el centro haciéndoles ver que

nada le afecta cuando en realidad, las circunstancias que ocurren a su alrededor sí que lo hacen.

### **Intereses y gustos**

En cuanto a intereses y gustos, los tres sujetos coinciden en que la lectura es algo que les apasiona no tanto la escritura o el cálculo. Las asignaturas de Ciencias, la Historia o las noticias de actualidad, son el foco de interés en el que coinciden. No obstante, cada uno de ellos, se decanta por temas diferentes pero todos relacionados con ideas prácticas y útiles de aprender para su día a día.

#### **4.1.2. Entrevista al Departamento de Orientación**

### **Dificultad del diagnóstico**

Desde el punto de vista del Equipo de Orientación, se confirma que la dificultad de diagnóstico de cada uno de los tres casos es diferente ya que el sujeto A fue derivado en 1º de Educación Primaria a la Unidad de Salud Mental para hacer una valoración inicial por TDAH y posteriormente se le valoró con altas capacidades; el sujeto B fue muy complicado de diagnosticar porque padece una serie de tics o manías que hacen que su diagnóstico se complique a pesar de estar diagnosticado de altas capacidades y el sujeto C como fue valorado desde la Unidad de altas capacidades de Galicia, la información que le llega al Equipo de Orientación es mínima.

### **Pasos de su evaluación inicial**

En el Equipo de Orientación de este centro, normalmente los pasos que se siguen a la hora de hacer la evaluación inicial de estos niños y niñas es que primero son derivados por el profesor o profesora y después en este Equipo se le hacen las pruebas pertinentes. En los casos de los sujetos A y B fueron derivados por el profesorado de Infantil por problemas de conducta en clase a lo que después se le detectaron las altas capacidades. El sujeto C al ser diagnosticado desde fuera el centro, no se le aplicó ninguna prueba desde el Equipo de Orientación.

### **Pruebas realizadas en cuanto a altas capacidades**

Desde el Equipo de Orientación, para tener una mínima información del estado de rendimiento de los alumnos y alumnas, en los cursos impares (1º, 3º y 5º) se le pasa el Badyg. En el caso de querer detectar las altas capacidades, se les pasa el WISC – IV, el BASS o el K-Bit que son las que se exige desde el Equipo de Orientación y el Raven, depende de cómo vean al alumno o alumna.

## **Papel de la familia**

En los tres casos coinciden que las familias han apoyado siempre las medidas tomadas desde el Equipo de Orientación. No obstante, en el caso del sujeto A, los padres al principio se mostraron más reacios a colaborar pero después fueron aceptando la dinámica que tenían que tomar aunque pensaban que el TDAH estaba asociado a la alta capacidad. En el caso del sujeto B la familia apoya al centro sin problemas y en el caso C, fueron ellos mismos los que desde un principio tomaron las riendas del caso pero participan en todo el proceso de medidas tomadas desde el colegio.

## **Cambios académicos, emocionales o de comportamiento**

A nivel académico estos sujetos presentan un progreso discontinuo que les lleva a momentos óptimos de rendimiento pero otros no como un nivel de logro académico muy bajo. Todos coinciden en que las tareas que requieren de escribir no son de su agrado sino que necesitan de retos constantes para encontrar motivación en el proceso de aprendizaje. A nivel emocional, son sujetos inestables a los que les cuesta mucho interactuar con el resto de compañeros/as de clase a pesar de que van consiguiendo mejorías significativas con el paso del tiempo.

## **Medidas curriculares y extracurriculares**

Desde el Equipo de Orientación, la oferta de medidas que se les da a las familias en los casos de alumnos y alumnas con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) es la misma para que sean ellas las que deciden cuáles quieren que se tomen desde el centro. Entre estas medidas están el trabajo que se hace dentro del aula con estos/as alumnos/as desde la organización de la clase hasta una “compactación curricular”; los grupos de enriquecimiento que salen dos veces semana en horario escolar y las horas de refuerzo, como pueden ser en el caso del sujeto B en áreas como Lengua o Matemáticas. Los criterios que tienen en cuenta a la hora de tomar estas medidas dependen del nivel emocional del niño o niña y de sus intereses y motivaciones, siempre buscando la opción que mejor se adapte a sus características personales.

## **Factores de riesgo causantes del bajo logro**

La respuesta del Equipo de Orientación a las posibles causas del bajo logro de estos alumnos y alumnas coincide con la del profesorado que trabaja con ellos/as desde el aula. Dentro de estas, están las variables familiares que les afectan en mayor o menor medida; la adaptación e integración social con el resto de compañeros/as que les afecta de manera considerable y la dinámica escolar en la que se encuentran ya que no les favorece en

absoluto, es demasiado rutinaria, no les genera retos o expectativas por lo que no se encuentran motivados en aprender.

### **Modelo de enriquecimiento empleado en el centro**

El modelo con el que se trabaja en este centro es el modelo SEM de Renzulli y Reis (1985, 1997, 2008). Este centro ha participado en un proyecto llamado Talento 3.0 (Fundación Barrié y USC) en el que se formó al profesorado para potenciar el talento de los niños y niñas en las aulas de Educación Primaria y Secundaria. Actualmente, se encuentran en una fase de puesta en práctica e implementación dentro de todo el centro educativo pero hay que tener en cuenta que este nuevo planteamiento que propone el modelo SEM (Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2008) requiere que todo el profesorado entre en esta dinámica, lo cual no es fácil pero, a medida que pasas los cursos, el número de personas implicadas en él, aumenta. La razón por la cual han escogido este modelo entre los demás es por su adecuación tanto a nivel general con todo el alumnado como en concreto con los niños y niñas de altas capacidades desde la fase de evaluación y/o detección hasta la puesta en práctica de la intervención.

#### **4.1.3. Cuestionario SAAS – R**

Después de haberle pasado este cuestionario a los tres sujetos que presentan bajo logro, se pueden establecer una serie de conclusiones generales de cada una de las variables medibles a través de dicha prueba. Para analizar si los sujetos se encuentran por encima o por debajo del máximo que deberían puntuar en cada una de las variables, se ha escogido como punto medio, la mitad de la puntuación total que podrían dar en cada uno de los ítems si escogiesen como máximo un 7 en cada uno de los ítems. A esta mitad se le denomina “mediana”. Los cuestionarios cubiertos por los sujetos se encuentran en el anexo II de este trabajo. Los datos que se han utilizado para elaborar las gráficas se pueden ver en la tabla 8 del anexo IV.

### **Autopercepción académica**

De la prueba, fueron 7 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 49 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 24,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 3 del anexo III.

Los niveles de autopercepción académica de estos sujetos muestran que tanto el sujeto A como el B están por debajo de la media mientras que el sujeto C tiene un nivel bastante alto de percepción académica. En caso del sujeto A es alarmante el grado tan bajo de autopercepción académica que tiene, no se considera capaz de aprender nuevos

conceptos en el colegio ni de que tiene la capacidad como para hacerlo. Tanto él como el sujeto B coinciden en que no se ven capaces de sacar sobresaliente en todas las asignaturas. Sin embargo, el sujeto C tiene una percepción de sus capacidades académicas más alta aunque en alguna cuestión afirma que no se ve capaz de aprender ideas rápido en el colegio.

### **Actitud hacia el profesorado**

De la prueba, fueron 7 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 49 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 24,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 4 del anexo III.

Con respecto a la actitud de estos sujetos hacia sus profesores/as destaca la puntuación del sujeto A ya que tiene una percepción muy mala de las capacidades de los profesores y profesoras de su colegio así como de las sesiones que se imparten en él. En el caso de los sujetos B y C, esta actitud mejora respecto a ellos/as y sienten que son capaces de enseñarles cosas nuevas que le son útiles aunque tampoco en gran medida.

### **Actitud hacia la escuela**

De la prueba, fueron 5 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 35 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 17,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 5 del anexo III.

La actitud hacia la escuela del sujeto A llama la atención de nuevo mostrando niveles muy por debajo de la media considerando que no es de su agrado ir a ese centro ni siente que encaje con él. Sin embargo, los sujetos B y C muestran signos más positivos hacia ese centro aunque el C destaca por sentirse muy cómodo dentro de él.

### **Valor dado a la tarea**

De la prueba, fueron 6 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 42 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 21. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 6 del anexo III.

En cuanto al valor que le dan estos sujetos a las tareas que se le proponen en la escuela, destaca la pasividad del sujeto A ante el hecho de considerar que es importante ir bien en el colegio. Los sujetos B y C están casi al mismo nivel de valor dado a la tarea ya que consideran que sí es importante ir bien en el colegio a nivel académico y sacar buenas notas aunque sus resultados académicos no muestren lo mismo. Una de las razones que

pueden explicar esta situación es que pienses que sí es importante sacar buenas notas pero que ellos no lo den conseguido por el tipo de pruebas que se le aplican.

### **Motivación / autorregulación**

De la prueba, fueron 10 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 70 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 35. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 7 del anexo III.

La motivación y la capacidad de autorregulación del sujeto A destaca por su escasa presencia ya que afirma con una puntuación de 1 que no se siente automotivado para hacer las tareas que se le proponen y que no tiene estrategias de aprendizaje. Los sujetos B y C son más parecidos en este aspecto y sí que se sienten automotivados para trabajar incluso se consideran responsables y organizados a la hora de hacer y entregar las tareas que se le mandan.

## **4.2. Análisis cualitativo de los casos de alto logro**

A través de las entrevistas realizadas en los centros con la persona encargada de trabajar con el alumnado de altas capacidades así como la responsable del Equipo de Orientación, se extraen las siguientes similitudes y diferencias en relación a los tres sujetos seleccionados que presentan altas capacidades y alto logro académico. La transcripción de la entrevista realizada al profesorado y al Departamento de Orientación del centro se encuentra en el anexo V.

### **4.2.1. Entrevista al profesorado**

#### **– Similitudes**

#### **Medidas extraordinarias**

Los tres sujetos de alto logro coinciden en que las medidas extraordinarias que se le aplican dentro del aula son las que rigen el modelo de enriquecimiento de Joshep Renzulli, es decir, el modelo SEM (1977; 1997; 2008). Fuera del aula, estos sujetos salen con la profesora que los lleva una hora a la semana y con la Orientadora del centro, otra hora a la semana.

#### **Interacción social con el resto de compañeros y compañeras**

En cuanto a la interacción social de estos sujetos con respecto del resto de compañeros/as de clase, coinciden en que tienen un buen nivel de interacción. A la hora de trabajar en grupo cooperativo, el sujeto D ha tenido una buena evolución mientras que al

sujeto F le costó al principio adaptarse a esta metodología pero al final, tuvo una buena evolución. El sujeto E suele adoptar el papel de líder del grupo pero siempre en positivo.

### **Cambios en su nivel de rendimiento académico**

En los tres casos, el rendimiento académico de los sujetos ha ido a mejor a medida que se iban tomando las medidas educativas necesarias en cada caso y en los diferentes cursos de Educación Primaria. Las tres evoluciones han sido constantes y progresivas.

### **Cambios a nivel emocional**

Los cambios a nivel emocional han ido a mejor en los tres casos, teniendo en cuenta que se ha estado trabajado tanto desde dentro del aula por parte del profesorado como por parte de las personas implicadas en el Departamento de Orientación del centro.

### **Trabajo en clase**

A la hora de trabajar dentro del aula, los tres sujetos coinciden en que son autónomos aunque el sujeto D busca la confirmación constante por parte del docente de que lo que está haciendo es lo correcto mientras que el sujeto E tiene mucha iniciativa por sí solo.

### **Estilo de aprendizaje**

En cuanto al estilo de aprendizaje, los sujetos D y F coinciden en que su forma de aprender es de tipo viso – espacial mientras que la del sujeto E es de tipo lingüístico – verbal.

### **Reto para el profesorado**

La profesora confirma que efectivamente, ha supuesto un reto para ella (y para el resto de profesorado y personal del centro escolar) el tener casos de niños y niñas con altas capacidades pero también supone un enriquecimiento para todos/as, incluyendo al grupo - clase en el que se encuentran estos niños/as.

#### **– Diferencias**

### **Futuro de este colectivo dentro del Sistema Educativo actual**

En el caso del sujeto D, su futuro dentro de este Sistema Educativo, dependerá del modelo metodológico que se aplique dentro del aula con él. Y tanto en el caso tanto del sujeto E como el F, la profesora afirma que tienen las herramientas suficientes para adaptarse al Sistema dando una respuesta positiva.

## **Metas de logro y motivación**

Las metas de logro de estos tres sujetos son diferentes porque cada uno de ellos tiene unos gustos e intereses diferentes. En el caso del sujeto D, lo que más le motiva es todo lo que tenga que ver con el ámbito científico y creativo. En el caso del sujeto E su abanico de intereses es muy amplio y no es capaz de tener una meta concreta. Y, el sujeto F tiene varios focos de interés abiertos y no se decanta por ninguno.

## **Intereses y gustos**

En el caso del sujeto D sus gustos son el cómic, el cine y la robótica mientras que el sujeto E se decanta por la lectura y la escritura creativa. El sujeto F prefiere el arte, la mitología o el cómic.

### **4.2.2. Entrevista al Departamento de Orientación**

#### **Dificultad del diagnóstico**

En el caso del sujeto D, su diagnóstico sí que fue complicado ya que no presentaba ninguna sospecha inicial de poder tener altas capacidades, es más, presenta un Trastorno del Espectro Autista (TEA) por lo que al principio hubo un negativismo colectivo hacia este posible diagnóstico. En los otros dos casos, sí que ha sido fácil diagnosticarlos.

#### **Pasos de su evaluación inicial**

Los tres sujetos han seguido los mismos pasos a la hora de llevar a cabo su evaluación inicial por parte del Equipo de Orientación. Esta evaluación inicial sigue el modelo SEM de Joshep Renzulli (1977; 1997; 2008) por lo que consta de seis pasos: primero se le hace un screening a todo el alumnado que esté en los cursos impares; después se hace una nominación al profesorado que explica su punto de vista respecto a este alumno o alumna; a continuación se aplica un test de creatividad al niño o niña en cuestión contrastando los resultados obtenidos la información dada por el profesorado y las familias anteriormente nominadas por la persona de Orientación de este centro ya que este paso corresponde con el siguiente pero aquí, lo suelen hacer antes que nada para informarles sobre el proceso que se va a llevar a cabo con su hijo o hija; después el Equipo Específico de Orientación pasa una serie de pruebas más concretas y por último, se le hace un seguimiento en el tiempo para ver su evolución.

## **Pruebas realizadas en cuanto a altas capacidades**

Las pruebas que se le han realizado a estos tres sujetos desde el Equipo de Orientación de este centro fueron el Badyg, el K – Bit, el WISC – IV y el Raven.

## **Papel de la familia**

En los tres casos, coincide que la familia ha adquirido desde el primer momento un papel de colaboración con el centro aunque en el caso del sujeto D primero hubo cierto negativismo para aceptar el doble diagnóstico que se le planteaba pero finalmente, entraron positivamente en la dinámica que se les planteaba.

## **Cambios académicos, emocionales o de comportamiento**

En los tres casos, la evolución a nivel académica y emocional mejoró desde que se les detectaron las altas capacidades. A través de la metodología SEM (Renzulli, 1977; 1997; 2008) que da respuesta a sus necesidades, se pudo incrementar este cambio para mejor.

## **Medidas curriculares y extracurriculares**

A nivel de medidas extracurriculares, destaca el sujeto D al que se le dieron horas de apoyo con la persona de audición y lenguaje (AL) del centro escolar con la que poder mejorar su comunicación oral además del refuerzo constante que se hace con él dentro del aula.

## **Modelo de enriquecimiento empleado en el centro**

El modelo de enriquecimiento con el que trabaja este centro es el modelo SEM de Joshep Renzulli (1977; 1997; 2008) y su metodología tanto con actividades dentro del aula como fuera de ella. Es un método que da respuesta a las necesidades de este colectivo de alumnos/as y este centro es pionero en aplicarlo en sus aulas desde hace cuatro años.

### **4.2.3. Cuestionario SAAS – R**

Después de haberle pasado este cuestionario a los tres sujetos que presentan alto logro, se pueden establecer una serie de conclusiones generales de cada una de las variables medibles a través de dicha prueba. Para analizar si los sujetos se encuentran por encima o por debajo del máximo que deberían puntuar en cada una de las variables, se ha escogido como punto medio, la mitad de la puntuación total que podrían dar en cada uno de los ítems si escogiesen como máximo un 7 en cada uno de los ítems. A esta mitad se le denomina “mediana”. Los cuestionarios cubiertos por los sujetos se encuentran en el anexo

VI de este trabajo. Los datos que se han utilizado para elaborar las gráficas se pueden ver en la tabla 14 del anexo VIII.

### **Autopercepción académica**

De la prueba, fueron 7 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 49 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 24,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 9 del anexo VII.

La autopercepción académica de estos tres sujetos está por encima de la media de los siete ítems contestados relacionados con esta variable. Los tres casos están de acuerdo con que sí que son capaces de aprender nuevas ideas en el colegio el cual consideran que es fácil para ellos y los tres coinciden en que se consideran personas inteligentes. No obstante, el sujeto D presenta un nivel inferior respecto a los sujetos E y F pero están muy igualados con respecto a esta variable.

### **Actitud hacia el profesorado**

De la prueba, fueron 7 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 49 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 24,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 10 del anexo VII.

La actitud que presentan los tres sujetos respecto al profesorado también se encuentra por encima de la media de los ítems referidos a esta variable. El sujeto E sobresale por encima de los otros dos puntuando muy alto en la mayoría de los ítems. El sujeto D y F dan valores más bajos pero en los tres casos tienen una muy buena percepción de sus profesores/as considerando que son buenos/as, que se preocupan por ellos/as y que hacen que sus clases sean interesantes.

### **Actitud hacia la escuela**

De la prueba, fueron 5 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 35 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 17,5. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 11 del anexo VII.

La actitud de los tres sujetos hacia la escuela en la que se encuentran, es muy alta. Todos coinciden en que se alegran de acudir a este colegio porque consideran que encaja con ellos además de que se sienten orgullosos de poder ir a este centro. Este dato es importante para tener en cuenta el atractivo que estos sujetos encuentran en este colegio que se adapta a sus necesidades educativas.

## **Valor dado a la tarea**

De la prueba, fueron 6 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 42 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 21. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 12 del anexo VII.

El valor que le dan a la tarea estos sujetos es muy alta ya que consideran que ir bien en el colegio y sacar buenas notas es importante aunque el sujeto D da una puntuación muy baja a la afirmación de que ir bien en el colegio es uno de sus objetivos sin embargo los otros dos sujetos, sí que lo encuentran muy importante. Además, los tres consideran que ir bien en el colegio es importante para su futuro académico.

## **Motivación / autorregulación**

De la prueba, fueron 10 ítems los que medían esta variable por lo que el máximo sería 70 y se toma como referencia el punto medio, la mediana, 35. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla 13 del anexo VII.

En cuanto al grado de motivación que presentan los tres sujetos, hay que decir que coinciden en el hecho de que se encuentran bastante automotivados para hacer sus tareas además de que las ejecutan con regularidad. En este aspecto, el sujeto D destaca en que nunca revisa sus tareas antes de entregarlas pero los otros dos sí. Además, es importante destacar que los tres afirman tener estrategias para aprender cosas nuevas en el colegio y que se consideran estudiantes responsables.

### **4.3. Comparativa entre los casos de bajo logro y de alto logro**

Una vez hecho el análisis de cada grupo de sujetos que presentan bajo logro frente a los que tienen alto logro, se pueden establecer una serie de conclusiones comunes que esclarecen la casuística del fenómeno del bajo logro en alumnos y alumnas con altas capacidades. Los resultados que se han obtenido después de sumar todas las puntuaciones dadas por ambos grupos se encuentran recogidos en la tabla 15 del anexo IX y se extraen las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los niveles de *autopercepción académica* que presentan los sujetos con bajo logro es menor que la de los que presentan alto logro. Una de las razones por las que pueden llegar a pensar que no son capaces de aprender ideas nuevas en el colegio en el que se encuentran o que no las adquieren de forma rápida puede deberse a la metodología que se le aplica, es decir, consideran que no pueden conseguir éxito en estas tareas porque el tipo de actividades que se les propone no se adaptan a su estilo de

aprendizaje. Sin embargo, el grupo de sujetos de alto logro sí que tiene una buena autopercepción académica porque las actividades se adaptan a ellos y son capaces de obtener resultados positivos.

En segundo lugar, en cuanto a la *actitud que tienen hacia el profesorado* que les da clase, ambos grupos están bastante igualados a pesar de que el grupo de alto logro da unas puntuaciones más altas a la actitud y capacidad que tiene sus profesores/as dentro del aula y hacia ellos que el grupo de bajo logro pero en general, suelen tener buena percepción de ellos/as.

En tercer lugar, la variable en la que destacan ambos grupos por ser la más baja es su *actitud hacia el centro escolar* en el que se encuentran. En este sentido, el grupo de alto logro da unas puntuaciones más elevadas que el de bajo logro que para nada considera que el colegio se adapte a ellos. Esta premisa pone de manifiesto la necesidad de un cambio metodológico con el grupo de alumnos/as con altas capacidades ya que no se puede pasar por alto que el grupo de alto logro trabaja con un modelo metodológico que se adapta a sus características personales y necesidades específicas sin embargo, el grupo de bajo logro, a pesar de estar iniciándose en esta metodología, sigue utilizando el método tradicional de impartir las clases.

En cuarto lugar, el *valor dado a la tarea* por ambos grupos es muy similar aunque destaca el grupo de alto logro con una puntuación más alta respecto al de bajo logro. Hay que tener en cuenta que en el cuestionario SAAS – R, los ítems que miden esta variable hacen referencia al hecho de ir bien en el colegio o de sacar buenas notas, no se hace alusión al tipo de actividades que se le proponen ya que, después de haber llevado a cabo la entrevista tanto con el profesorado como con el Departamento de Orientación, se afirma que las tareas que se le dan al grupo de bajo logro no son de su agrado ni se adaptan a sus estilos de aprendizaje porque son rutinarias y no suponen retos para ellos. Una de las razones que puede justificar estas puntuaciones tan altas en ambos grupos, es el hecho de que tanto las familias como los colegios, hacen mucho hincapié en la importancia de ir bien en la escuela y de que sean capaces de plantearse la necesidad hacerlo para poder tener un buen futuro académico.

En quinto lugar, la *motivación / autorregulación* es la variable que más destaca por encima de las cuatro anteriores en ambos grupos pero hay que tener en cuenta que las afirmaciones que se medían con este cuestionario, hacen alusión a la percepción de la capacidad de estos sujetos para ejecutar correctamente las tareas que se le proponen así como las estrategias que llevan a cabo para hacerlas.

Por último, y enlazando esta parte experimental al marco teórico con el que se inició este trabajo, destacar que con este cuestionario se han analizado cinco variables que miden el grado de motivación intrínseca que tienen estos sujetos en cuanto a cómo se ven ellos mismos respecto a la tarea educativa, cómo ven al profesorado, al centro escolar en el que se encuentran así como el valor que le dan a la tarea y su autorregulación con la misma. No obstante, después de haber analizado todos los datos presentados anteriormente de forma global, se puede destacar que el grupo de sujetos con bajo logro presenta puntuaciones más bajas que el grupo de alto logro, excepto en la del valor dado a la tarea pero está claro que la metodología que se aplica con ellos, totalmente tradicional a pesar de los esfuerzos iniciados desde el centro por cambiarla, no funciona y su grado de logro académico está muy por debajo de los de alto logro con los que sí se está aplicando una metodología que se ajusta a sus necesidades e intereses y sobre todo, que los motiva y les hace ver la utilidad de lo que están aprendiendo. Por ello, es fundamental que se tengan en cuenta tanto las características personales de este colectivo de alumnos/as así como las demandas que este presenta porque está comprobado, que una metodología que parte de su motivación, es la que mejor se adapta a ellos/as.

### **Discusión y conclusiones**

En primer lugar, dejar constancia de que este trabajo ha sido un inicio a la investigación dentro del campo de la Educación con el propósito de intentar dar respuesta al fenómeno del bajo logro en alumnado de altas capacidades. Por ello, el estudio de los casos presentados no permite generalizar los resultados obtenidos a partir de él a toda la población escolar pero sí ayuda a reflexionar sobre la práctica educativa de los docentes con respecto a este colectivo.

El poder de la motivación dentro del proceso de aprendizaje del alumnado es el pilar fundamental sobre el que se debe de sustentar la educación. Tener una meta, unos objetivos o un fin que se quiera perseguir así como la constancia y el esfuerzo puestos hacia el mismo, hace que el ser humano se mueva en base a ellos.

Uno de los principales problemas con los que se encuentra el actual Sistema Educativo Español es su planteamiento y la manera de enfocar el proceso de aprendizaje. Este Sistema no está pensado para todos/as. Desde los poderes públicos que crean las Leyes Educativas, todavía no son conscientes de que la mayoría de los contenidos que se recogen en el currículum de Educación Primaria, no están adaptados a las necesidades e intereses del alumnado para el cual se tienen que impartir porque en la mayoría de los casos, no le llaman la atención ni le generen expectativas.

Dentro de la diversidad de alumnos/as que puede haber en un centro escolar, este trabajo se ha centrado en analizar al alumnado con Altas Capacidades. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en este colectivo la importancia de hacerles ver la utilidad de lo que aprenden en el día a día se ve incrementado todavía más puesto que son alumnos/as que necesitan estar constantemente sintiendo que lo que están aprendiendo es un reto para ellos/as ya que de no ser así, puede producirse el fenómeno del bajo logro.

En las manos de todo profesor y profesora está la labor de saber manejar el cómo impartir los contenidos desde la motivación del alumnado, es decir, partiendo de la base de que toda persona aprende si se siente partícipe de lo que está aprendiendo además de verle la utilidad que le corresponde, el profesorado debe de conocer a los alumnos y alumnas a los/as que se va a dirigir para poder transmitirles los contenidos, que por Ley son obligatorios, de la mejor forma posible. Está en sus manos el hacerles ver que aprender no tiene que ser una obligación, sino que es a través del aprendizaje como conocen lo que hay a su alrededor.

### **Propuestas de mejora**

Como una posibles mejoras de este trabajo, destacaría que en la parte experimental se podría haber ampliado más la muestra recogida de alumnos/as en los centros ya que de esta manera, los resultados obtenidos se hubiesen podido generalizar más pero ya que este trabajo se engloba dentro de la modalidad de inicio a la investigación de campo, no se quiso profundizar ni abarcar una muestra más amplia.

### **Otras consideraciones**

Antes de finalizar, quería agradecer en primer lugar a mi tutora Carmen Pomar Tojo su trabajo y apoyo durante todo el proceso de creación de este Trabajo Fin de Grado ya que desde un principio se mostró conforme con la realización del mismo y ha estado presente en todas las decisiones que he tenido que ir tomando a medida que lo iba realizando. También mencionar a miembros de su equipo que me han ayudado a la hora de acceder a los recursos bibliográficos y me han ofrecido su colaboración en todo momento. En segundo lugar, agradecer a los centros “Maristas Santa María” y “Ben Cho Shey” de Ourense su participación en el estudio de casos presentado anteriormente ya que de no ser así, no podría haberse llevado a cabo. Por último, añadir que este trabajo es un logro a nivel personal por lo que una vez más, les agradezco a todos/as ellos/as de forma sincera toda la ayuda brindada. Muchas gracias.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ames, C.A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409 – 421.
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Baum, S. M., Renzulli, J.S. & Hérbert, T.P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quartely*, 39, 224 – 235.
- Colmenares M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5, 179 – 191.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self – determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self – determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227 – 268.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La Teoría de la Orientación de la Meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72 - 84.
- Dweck, C.S., y Molden, D.C. (2012). Mindsets and maleable minds: Implications for giftedness and talent. In R.F. Subotnik, A. Robinson, C. M, Callahan, y E.J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 7 – 18). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy – related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215 – 225.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- González, A. (2005). *Motivación Académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide, Grupo Anaya.
- González – Pienda, J.A., González Cabanach, R., Nuñez, J.C, y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Marshall, J. (2000). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill, México.
- McClelland, D. (1998). Achievement and Entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. Irvington Publishers, New York.
- McCoach, D.B., y Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey–revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (3), 414 – 429.
- Miñano, P., Catejón, J.L. y Gilar, R. (2014). Psychometric properties of the Spanish Adaptation of the School Attitude Assessment Survey – Revised. *Psicothema*, 26, (3), 423 – 430.
- Montero, R. y otros (2007). Factores Institucionales, Pedagógicos, Psicosociales y Sociodemográficos asociados al Rendimiento Académico en la Universidad de Costa Rica. *Publicaciones Educativas del Caribe*, San José de Costa Rica.
- Pomar, C. (2011). Una perspectiva integral de la superdotación. *Asociación Nacional para el estudio e intervención en la superdotación*, 12, 82 – 91.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self – regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *The handbook of self – regulation* (pp. 451 – 502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.A. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- 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, 158 – 170.
- Renzulli, J.S. (1976). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303 – 326.

- Renzulli, J.S. (1977). What makes giftedness? *KAPPAN digital edition exclusive*, 92 (8), 81 – 88.
- Renzulli, J.S. (1977a). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for all gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Sally, R. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. y Sally, R.M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. y Sally, R.M. (2006). Curriculum compacting: A research – based differentiation strategy for culturally diverse talented students. In Wallace, B & Eriksson, G. (Eds.), *Diversity In Gifted Education* (pp. 73 – 85). London: Routledge.
- Renzulli, J. S. y Sally, R. M. (2008). *Enriching curriculum for all students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000b). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well – being. *American Psychologist*, 55 (1), 68 – 78.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self – efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93 – 105.
- Schunk, D.H., y Hanson, A.R. (1989). Self – modelling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 155 – 163.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: recognizing, understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D. y McCoach, D.B. (2005b). *Motivating gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D. y McCoach, D.B. (2007). Increasing student mathematics self – efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18, 278 – 312.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269 – 287.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29. Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1996). Searching for order in social motivation. *Psychological Inquiry*, 7 (3), 199 – 216.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wigfield, A., y Eccles, J.S. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68 – 81.

## ANEXOS

### PARTE II

- **Anexo I:** Transcripción de las entrevistas hechas al profesorado y al Departamento de Orientación del centro con alumnado de bajo logro.

#### **Nombre: Sujeto A (6º E.P.)**

Característica común en los tres casos: muchos problemas a la hora de hacer cualquier actividad que implique escribir, no quieren. A los tres les encanta la lectura, les apasiona pero escribir nada. Tampoco son capaces de escribir en la agenda, lo hacen como quieren y cuando quieren, nada de escribir. Siempre que salen con ella, son felices y se les cambia la cara.

#### **Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de altas capacidades**

##### **1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía altas capacidades?**

Empezamos a trabajar con él desde Infantil, más por problemas de conducta que porque supiéramos o no que tenía altas capacidades. Cuando entró en 1º o 2º de Primaria, ya se le empezó a valorar las dos cosas. Ahora está en 6º, lo terminamos de valorar en 4º de Primaria. Tiene TDAH y altas capacidades. Siempre muy agresivo, con cambios de humor muy fuertes (también por el TDAH). Hay un protocolo para valorarlo: primero el profesor o profesora lo deriva y hay protocolo de pruebas a seguir. Para el TDAH se le aplicó el BASC (partimos mucho de esa para el problema de conducta) y el WISC – IV (para la Alta Capacidad).

##### **2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Se le adapta tiempo a la hora de realizar las tareas sobre todo el tipo de ejercicios, que no tenga que escribir mucho, que sean más de rodear, unir...Y aun así, el profesorado piensa que estando en 6º de Educación Primaria, los niños y niñas tienen que tener un mínimo de nivel para escribir las frases, un texto... Está colocado delante, se le intenta poner un compañero o compañera al lado (trabajamos en cooperativo) tranquilo, que se lleve bien con él/ella. Y con el grupo de enriquecimiento sale dos veces a la semana, dos sesiones (lengua y matemáticas). Los niños y niñas acaban pidiendo que se le cambie de sitio porque este niño les agota aunque el cooperativo implique que las parejas estén juntas todo el trimestre pero no le aguantan tanto tiempo.

##### **3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno?**

Tiene padre, madre y una hermana pequeña. Siempre muy colaboradores, vieron que el problema lo enfocaron al problema de conducta, estaban muy enfocados en que el profesorado atendiese a las necesidades específicas del niño, siempre pendientes de hacer entrevistas con el profesorado, que se estuviese cumpliendo con lo que se le pide (adaptaciones, reducir número de deberes...). Durante este curso, nos presentaron que se iban a separar, fue complicado para el niño

sobretudo porque no es capaz de exteriorizar nada, lo lleva por dentro. Es complicado porque ahora parece que vuelven a estar juntos, le cuesta asimilar la situación pero nunca jamás exterioriza nada, lo que es un problema. Al principio como que disfrutaba de que el padre no estuviera en casa, por ejemplo, él se sentía el que llevaba la voz cantante y el papel de líder y le gustaba, es cruel pero es así, le gustaba la figura. Cuando los padres se enteraron de que su hijo tenía altas capacidades no se lo creían, lo asociaban al problema de conducta. El profesorado tampoco se lo creía porque tenía muy malas notas con lo que era imposible que tuviese altas capacidades para ellos/as. No son capaces de ver el razonamiento que hay detrás del mal Sistema Educativo que hay detrás.

En este caso, los padres son muy reacios a que este niño vaya de excursión y nosotros le decimos que le va a venir bien, ellos piensan que es donde van a tener más problema porque le van a echar la culpa a él pero en realidad, al ir gente del Departamento de Orientación, le va a ayudar a controlar las situaciones. Es saber aprender y no evitar estas situaciones, no con 18 años que se lleve la leche, que se vea en la situación de que tenga que poner en práctica esas habilidades que ellos/as le van enseñando en el colegio.

#### **4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Mala, tiene un amigo, amiguísimo del alma pero poco más. Es muy difícil que se relacione, que mantenga una conversación. Él no deja tampoco que los/as demás se le acerquen. No se relaciona con nadie más porque se centra solo en ese amigo. En el recreo solo con él y como invade su espacio es bastante agresivo. Cuando habla con adultos es un encanto pero con los de su clase, nada. Como él no esté de acuerdo, no negocia, tiene que ser como él diga.

#### **5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

Ha ido a mucho mejor, antes era negación total. En 1º y 2º era un sufrimiento, cuando entre 3º y 4º conseguimos ubicarlo y centrarle más el trabajo, que los profesores vieran por donde va y cuál es su modo de aprender, costó. Ahora muy bien, le es difícil para lengua castellana pero lo va haciendo, presenta sus trabajos y no se niega a todo por el "no por sistema", ahora lo llevas a tu terreno y negocias. Asignaturas como Naturales o Sociales le encantan, materias que le apasionan o momentos en los que lo tienes enganchado, genial, las lenguas y todo lo que sea de escribir, no. Y veces como se le cruce el profesor (cada uno tiene su estilo y forma).

#### **6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

Ahora controla mejor sus emociones, antes con que le tocaras el brazo, no sabías por donde te iba a salir. Ahora ya sí mejor, siempre respetando su espacio pero ya está trabajando que sus compañeros/as les sepan escuchar, él a ellos/as. Su tutora de 6º trabaja este tema (que los/as demás

le entiendan a él). A nivel emocional (reaccionar) ha evolucionado mucho, ya no le viene esa furia tan rápida y disparada sino que controla más.

**7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

Le puedes presentar un problema que resuelve muy pronto y que es muy complicado pero para él no es importante. No le puedes decir “cuando termines, haces esto” porque ahí se junta el déficit de atención (TDAH) y no se acuerda de lo que le has dicho para nada. Los profesores y profesoras lo ven como el típico despistado. No tiene interiorizadas las rutinas básicas, pero autónomo es, solo que tienes que estarle encima para que lo haga por el déficit.

**8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

Nada, no le gusta nada trabajar en grupo, todo lo que pueda hacer solo, lo hace. Empieza en ello pero sus compañeros y compañeras ya tienen una visión de él como “pues no lo quiero en el grupo ya porque total...” Él asume ese papel de que espera a que terminen porque total él no va a hacer nada.

**9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Son los más difíciles y al mismo tiempo los más enriquecedores pero estos son muy agotadores pero bueno, son los que te plantean seguir buscando cosas para ellos, tengo que seguir dándole cosas porque ya no le llega. Su tutora de este año, para ella supone un reto también pero se dejó llevar por mí porque tuvo que ponerle las normas claras y sabiendo que lo vas a cumplir “si tú estás molesta y enfadada, vas a cumplir tu castigo”. Hay conductas que no se las puedes permitir. Mantiene muchas entrevistas con la familia para que haya un flujo continuo de información, se queda con él en el recreo, está pendiente para que esa energía no la saque de tan mala manera (¿cómo te sientes?, ¿cómo crees que se siente el otro?) que vea que no solo lo hace mal o bien sino que se trabaje la empatía y ponerse en el lugar de la otra persona porque ellos son ellos y solo ellos. En su nivel también es bastante infantil aunque vaya muy de mayor.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

En el cole va a estar muy bien porque como van subiendo, los profesores y profesoras van viendo lo que hay y que no es el primero que les llega de este caso, entonces sí que van viendo la situación, ya abren puertas y conocen esta realidad. Yo soy bastante optimista en este sentido y les doy una oportunidad pero el Sistema Educativo no lo está. Los profesores no salen preparados para atender a estos niños y niñas y las medidas no son suficientes ni adecuadas. Ahora la Ley permite

tomar medidas más individualizadas que quizás antes no y los profesores y profesoras pueden tomar medidas como hacer un examen de una forma u otra. Ahora tenemos un cambio metodológico implantado y se está cambiando la forma de implantar y enseñar, yo creo que les beneficia. Ahora todo es más práctico, no todos los profesores pero sí que muchos ya lo están haciendo, la mayoría. Para que los niños y niñas vean que en algún sentido sí que dan hecho, que no todo se les da mal. ¿Qué les espera? Nunca me lo había planteado pero por ejemplo si quieren hacer un grado o ir a la Universidad y aprender, poco a poco lo van a ir consiguiendo, al final salir van a salir pero les va a costar un montón. Aquí están como muy llevados pero el mundo de fuera, no es así, es un salto importante que dan a dar.

### **11. ¿Qué dificultades o retos crees que son los causantes del bajo rendimiento académico de este niño o niña? (familiar, escolar, emocional...)**

Es una mezcla de todo, por un lado, la familia lo sobreprotege bastante y lo tiene en una burbuja. Va avanzando cada vez un poco más pero hay que exigirle unos mínimos sino él no sube el nivel. A nivel escolar, se cae por su propio peso porque darle todo el currículum a estos críos no es normal, no dan hecho, se dispersan, se cansan de escribir, la manera de darle las clases... Tiene que ser muy útil para que ellos lo vean, las tutorías se utilizan bien en clase pero claro, al ser 25 niños/as en el aula, es complicado.

### **12. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

Todo muy práctico, cuanto más mejor, si tiene que estudiar algo, nada, memorizar nada. Que vea los resultados inmediatos, cálculo nada y si me tengo que saber las reglas ortográficas las palabras, se las inventan.

### **13. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Todo el tema de experimentos les encanta, por eso que cuanto más práctico mejor. Nunca aprende "porque le interesa el tema", a él le obligan a venir al colegio, para ellos todo es obligación solo que cuando salen conmigo saben que va a ser diferente y sí que están emocionados. No le encuentran sentido a esto y no solo de Altas Capacidades, sino el resto de niños y niñas también lo piensan, no disfrutan aprendiendo ni ven que están aprendiendo.

### **14. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

El tema de ciencias le encanta, de deportes nada de nada (por eso que no tiene tampoco relación con los de su promoción). Sí hay una especie de cromos o algo de esto que le encantan, le apasionan. Este alumno suspendió alguna, le cuesta mucho.

## **Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

### **1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

Es un alumno que ya en Infantil tenía muchos problemas de conducta, por lo que la primera valoración fue por TDAH pero como era en Infantil tampoco se le dio mayor importancia. Ya con 6 años en 1º de E.P. se le derivó a la Unidad de salud mental a que se le hiciese una valoración y luego se le hizo la valoración de Altas Capacidades, es de doble excepcionalidad.

### **2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

Normalmente nosotros, los pasos, aunque pueden variar, el itinerario pueden venir derivados por las profesoras, en este caso, por la profesora de Infantil por la problemática asociada a su actitud en clase. Cuando se hizo la valoración (escala de Conners) que se utiliza para TDAH se vio que era un niño que tenía un comportamiento malo, luego vino el equipo específico para que se le hiciese una valoración por Altas Capacidades.

### **3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Básicamente lo que pasamos nosotros para tener una mínima orientación, pasamos el BADIG que en muchos caso los teneos, ya que es una prueba que el estándar se pasa en primaria en los cursos impares (1º, 3º y 5º) tipo screening y después es WISC- IV cuando viene el equipo específico pasa otro tipo de pruebas más concretas.

### **4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Con respecto a lo de TDAH no estaban muy de acuerdo al tema, siempre colaboraron pero al principio era una colaboración más difusa, en el sentido de que si que querían pero tampoco admitían todo el tema del TDAH. Luego cuando fue el tema de Altas Capacidades, estaban dispuestos y colaboraban pero lo veían como una problemática asociada al TDAH pero siempre ayudaron.

### **5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

Ha tenido un proceso discontinuo, hubo momentos bastante bien y luego a nivel de adaptación, tiene problemas con el control de la ira, se trabaja un poco la impulsividad. A nivel académico, no es un alumno de alto rendimiento y en el tema de la escritura, no le gusta escribir, todas las tareas académicas que tengan que ver con la escritura, pues no le van, hay dificultad. Está medicado desde hace tiempo y todo eso, facilita.

### **6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

A nivel general, está todo el trabajo que se puede hacer dentro del aula (implicar a los profesores en hacer una “compactación curricular”, lo que ya conocen y controlan que no sean repetitivas y redundantes sino que darles otro tipo de tarea o actividad que implique otro tipo de tareas. Después se hacen lo de los grupos de enriquecimiento (dos horas a la semana dentro del horario escolar) para trabajar con ellos desde habilidades sociales, todo el aspecto de la dinámica personal, tan importante en ellos y después, un programa específico o proyectos un poco en función de sus intereses. Siempre está la opción de que algunos forman parte de la asociación ANACO y tienen actividades y también otro grupo grande que va a “aulas tecnópole” con proyectos fuera del colegio.

**7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

Trabajo dentro del aula y el tema de enriquecimiento.

**8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

La oferta suele ser uniforme a todos los niños y niñas pero después se adapta en función de los intereses de ellos/as. Las familias, aunque lo ofertes para todos, hay algunos casos (este no) sobre todo cuando se valora o detecta en niños mayores, a veces no quieren o incluso cuando son pequeños no quieren que se haga nada con ellos. Se le hace la oferta dentro del centro pero ellas deciden libremente.

En este caso, a nivel personal le vino muy bien porque rompías con el rol que tenía asignado (incordiaba, molestaba en clase) y le da un plus de energía.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

El modelo no es un poco variado, la idea es tratar de aplicar, introducir o desarrollar el modelo SEM pero bueno, en eso estamos. El año pasado participamos en la formación del Talento 3.0, este año no fuimos porque no nos seleccionaron pero ya tuvimos varios seminarios de formación en centro (en 1 o 2) en los que estuvo Carmen Pomar como formadora y este año tuvimos uno también. La idea es ir cada año mejorando, no trabajar solo con los de altas capacidades sino con todos los niños/as de enriquecimiento de la clase.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

A nivel de la organización de los Maristas, hay un centro en Burgos donde llevan trabajando con el modelo SEM hace muchos años. Hace cuatro años, a nivel de departamento de Orientación, tuvimos un año a dedicarnos a formarnos en altas capacidades y el modelo SEM. Nos gusta a nivel de planteamiento

general no tanto para las capacidades y la población en general. Desde la evaluación (fase de detección) como toda la puesta en práctica de la intervención con niños/as. La dificultad es que los profesores tienen que entrar en esta dinámica. La idea es ir expandiéndolo poco a poco y si cada vez se van sumando más, mejor.

### **11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

Para mí, el que les condiciona más es el de estar en una dinámica escolar muy rutinaria, no tener retos, expectativas, hacer tareas repetitivas pero bueno, eso va originando una serie de consecuencias e el tema de aprendizaje que crea situaciones donde el proceso normal se ve un poco viciado, están en clase, cinco sesiones, todos los días, o seis sesiones en secundarias, son muchas.

En el caso de Pedro, el tema de la doble excepcionalidad le condiciona mucho y después el tema de la adaptación e integración son muy importantes, es inflexible, tiene una percepción particular de la realidad en el sentido de que busca explicaciones y a veces no las encuentra y ese nivel de madurez mental (no solo académica), la situación real del día a día origina problemas.

**Nombre: Sujeto B (6º E.P.)**

**Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de Altas Capacidades**

**1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía Altas Capacidades?**

Más o menos igual que P o incluso antes, en tercero, con Laura. Al principio no se lo creían, es un niño muy bueno, amoroso pero en su mundo y no le gusta nada escribir. Siempre se le atendió por Dificultades sobre todo en el área de Lengua, por su mal trabajo. Como hace 6 o 7 años que llevamos con el tema de las altas capacidades y ya los empezamos a catar, le pasamos el WISC - IV (nos ayuda tanto por arriba como por abajo, lo hemos metido en el protocolo, una vez que detectas algo, se lo pasas, aunque lleve tiempo nos ayuda a ver si hay algo malo, es de capacidades y nos ayuda a ver si pasa algo). Fue uno de los que nos costó que los profesores y profesoras se lo creyeran porque le cuesta mucho hacer un esfuerzo por hacer bien las tareas, es muy pasota. Para enseñarle, tuvo que pasar mucho tiempo, es uno de los que mejor evolucionó desde entonces.

**2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Venía al refuerzo al principio, tanto dentro como fuera del aula pero por dificultades, que no llegaba a unos mínimos de matemáticas o lengua y ahora forma parte del grupo de Altas Capacidades. Fue uno de los primeros en participar en él. Los profesores aún así lo querían mandar a refuerzo igualmente pero ahora ya funciona mejor. Alguna adaptación en Lengua de lo mínimo (le costaba escribir).

**3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno?**

Desde que lo conocemos aquí en el colegio, los padres han estado separados, madre trabajadora, él pasaba mucho tiempo con los abuelos y le faltaba mucho el tema de tener una rutina que seguir, le metimos un poco las pilas y contrataron a alguien que no fuese su abuela que le marcara todos los días lo que tenía que hacer al llegar a casa porque la madre por trabajo no podía. Lo que nos ha ayudado es que tenga esta rutina y que se le marque "hoy tienes que hacer, llegar hasta aquí". A lo mejor suspendía materias como música porque no entregaba las tareas aunque las tuviera hechas pero no las entregaba.

Este curso la madre tiene una pareja nueva y el padre también la rehízo este curso y tiene una hermana pequeña y está superceloso, como si fuese más pequeño. Su madre también la rehízo este curso y la pareja de la madre tiene un niño más pequeño de otro matrimonio y van juntos en clase. No lo lleva bien porque son contrarios: uno le encanta el fútbol y todo y N es todo lo contrario. Por lo que la tutora habla en tutorías con este niño, muestra que la madre está más contenta con el otro niño que con él porque es "el ideal" de hijo perfecto que ella siempre quiso tener y N lo nota. Es un encanto pero tiene unas peculiaridades. Su madre disfruta más de las características del otro que de su propio hijo (esto es lo que muestra este niño en la clase).

#### **4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Mejor que P pero no le gusta nada tampoco relacionarse con los/as demás, es solo de un amigo del alma pero consigue hablar con la gente, hacer los trabajos, llega al mínimo vaya, no es el extremo de P ni la sociabilidad en persona.

#### **5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

Ha mejorado muchísimo sobre todo estos dos últimos cursos (5º y 6º). Suspendió Música o Artística por no haber entregado un trabajo pero ahora al mínimo llega bien, ya no es un niño de suspensos.

#### **6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

No son cambios de humor tan bruscos como P, no lo lleva todo al extremo como P y puedes razonar más con él. De una cosa pequeña, hacen un mundo estos niños. P cambia muy bruscamente de humor, este no tanto. Él al principio de curso se le notaba que estaba más nervioso e inquieto y la tutora investigando llegó hasta la madre que le dijo que cuando llegaba el fin de semana que le tocaba ir con el padre, se ponía muy nervioso pero por lo demás, no es de cambio brusco emocional ni nada, no llega a los extremos de P ni nada. Igual también la estabilidad de casa le influye en lo académico.

#### **7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

No es una gran maravilla, hay que recordarle algo pero se va defendiendo, si lo dejas, no hace nada pero si le estás encima, bien.

#### **8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

No le apasiona ni le ve la productividad porque no son con los que les gusta estar pero lo hacen.

#### **9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Lo mismo que en el caso anterior, sí que es un reto para ellas. Es adaptarse a él y ver cómo puedes motivarlos, llegas a Secundaria y ves que siguen igual a veces y nada les mueve y en 4º de la ESO ya tiene que gustarte algo y moverte por algo, se dejan llevar demasiado y en lo que le gusta sí,

van a por eso sí o sí. Por ejemplo, a este le gustan mucho los experimentos y te lo hace en nada pero como le digas que tiene que hacer todo el proceso por escrito para plasmarlo, ya nada.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

Este niño no va a tener problemas porque desde que se le puso la rutina, unas normas o pautas, no da problemas. En Secundaria sí que puede tener algún tipo de problema y lo tendrá pero no tantos como P.

**11. ¿Qué dificultades o retos crees que son los causantes del bajo rendimiento académico de este niño o niña? (familiar, escolar, emocional...)**

Que no se adapten las actividades a ellos, que no sepamos sus motivaciones e intereses. El colegio ahora están descubriendo que se puede dar todo lo del currículum pero desde el punto de vista de la realidad (por ejemplo, traer un periódico a clase y ver sus partes en vez de verlo por el libro de texto).

**12. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

La Tablet le encanta, juegos de razonamiento en ella le encantan. Es bastante infantil todavía. Le gustan los juegos a su nivel, más infantiles. Lo de sacar nota le da igual, no les motiva eso. Solo suspende alguna cuando se olvida de las tareas a entregar o cosas de esas, antes sí le costaba más pero ahora ya no.

**13. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Le gusta mucho la tele, los videojuegos, leer pero poco más le motiva.

**14. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

Le gusta más leer a este que al sujeto A.

**Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

**1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

Noel es el caso más complejo de los tres porque tampoco sabemos cuál es el diagnóstico, o sea está valorado de altas capacidades pero se le recomendó a los padres que lo llevaran a hacer una valoración más amplia (nivel de psiquiátrico) por motivo de unos tics, algunas cosas complejas, obsesivas por lo que no fue nada fácil diagnosticarlo.

## **2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

En principio lo derivó la profesora de Infantil por tema de conducta, los tics que tenía y se le hizo la valoración, se decidió que se le hiciesen las pruebas de aptitudes y tenía un buen rendimiento, se derivó al Equipo Específico y se hizo la valoración, se vio que sí pero se vio que había algo a mayores. Nosotros al no haber una valoración concreta de la problemática que puede tener asociada entonces se siguió el proceso ordinario. Es un niño que al nivel de académico tiene bastantes dificultades de aprendizaje (lectura, escritura...), le cuesta, de los tres es el más dificultades tiene, nunca ha repetido pero sí que fue a refuerzo, nunca ha repetido ningún curso.

## **3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Lo mismo. Son estándar, el K - Bit el WISC - IV que es el que por Orientación nos piden o Raven depende de cómo veas al niño y el Badyg. Todas las que tengan que ver con creatividad y todo eso, algunas las pasamos nosotros y otras ya la persona del equipo de Orientación.

## **4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Bien, la madre responde a lo que se le propone sin ningún problema ni nada. Suelen responder todas muy bien.

## **5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

A nivel académico, un rendimiento no muy bueno sobre todo en algunas de las áreas va progresando pero no gran cosa. A nivel emocional y de comportamiento, mejor, no es un niño que tenga un grupo muy amplio en clase pero está muy integrado en el colegio, es muy dicharachero y hablador.

## **6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

Las mismas que en el caso anterior y concretamente con este, refuerzo en lengua y matemáticas.

## **7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

Lo mismo y en este caso, lo de refuerzo por la falta de dominio de los contenidos básicos.

## **8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

Las mismas que en los casos anteriores.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

El mismo modelo explicado en el caso anterior.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

Lo mismo que en el caso anterior.

**11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

La verdad es que no sé cuál puede ser el motivo porque es un niño que el trabajo supone un hándicap para él, no son actividades que le gustan de hecho hace una letra bastante mala y no sabemos hasta qué punto puede haber alguna otra problemática ahí asociada y condicionar su Bajo Rendimiento.

**Nombre: Sujeto C (6º E.P.)**

## **Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de Altas Capacidades**

### **1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía Altas Capacidades?**

Nos costó mucho diagnosticarlo. La familia no estaba de acuerdo por un lado, con que saliera. Su madre es profe del colegio y sabe cómo nos movemos, qué exigimos aquí (mínimo de escritura, lectura...) que él nunca ha conseguido, nada que requiera un esfuerzo motriz, él solo lo retiene en la cabeza entonces no quiere saber nada de cálculo en matemáticas, lo ve inútil que no lo va a hacer y no lo hace, ni por las buenas ni por las malas y le cuesta muchísimo. No llega a suspender pero las matemáticas casi (como ahora la Ley va por estándares, va llegando a unos mínimos y ya). Le coge mucha manía a los profesores y profesoras. Los otros son muy infantiles pero a este le pasa lo contrario, absorbe de todo (tiene preocupaciones "de adultos", todo lo magnifica y lo trae aquí al colegio como lo de los atentados, tiene problemas para dormir, por problema de preocupaciones). Los padres le ayuden a entenderlo y que aunque sea bueno, un esfuerzo va a tener que hacer si quiere conseguir algo y si se le pide el mínimo de lo mínimo, no lo hace. Vive todo lo que ve y escucha pero a nivel académico es pasota totalmente. Lo diagnosticó Carmen Pomar en Santiago porque aquí no quería el niño. Quiere irse del colegio y la madre no quiere por el colegio, quiere romper con todo, parece que nada le afecta y es mentira, rompe a llorar muy muy de vez en cuando.

### **2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Salidas de clase, es lo que mejor lleva este año, salir y tener cosas fuera de clase. Adaptación curricular nada. Que es un niño que sufre, que el profesorado tiene que estar en contacto con él siempre para poder conocer sus preocupaciones y ayudarlo siempre.

### **3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno o alumna?**

Padres muy preocupados, que no sufra, pero al mismo tiempo son estrictos y quieren unas normas no va a ser llegar y hacer lo que le de la gana porque la madre le dice que no es tan fácil que no puede dejar de clase por él. A principio no le gustaba a la familia la persona que lo valorara pero ahora ya bien, con el tema de proyectos ya está apasionado y sí ve una salida.

### **4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Al hablar con él es superextrovertido pero socialmente con los compañeros y compañeras no cuaja, no lo quieren, no lo aceptan, no saben qué puede saber pero él mismo hay días que no quiere bajar al patio porque se aburre y dice que no quiere. Juega al baloncesto aunque no es su gran pasión, pero creemos que lo hace por encajar en el grupo y tener amigos, se ríen de él en el vestuario a veces en deportes. Él intenta pero es muy exquisito porque no tolera ciertas conductas o conversaciones (lo cual se le entiende) pero los demás no. Al final acaba queriendo estar solo, es

complicado. Esto ya viene de antes, no encuentra por donde moverse. Ahora se va de excursión y se le ha pedido a los padres que hagan un listado de con quien no quiere estar en la tienda de campaña por si se meten con él o algo así, para ver por dónde moverse con él.

**5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

No cambia, es bastante lineal porque no tiene interés, aunque se le hace ver la utilidad que tiene el que se esfuerce con 11 o 12 años “te va a servir para...” “tienes que...” Antes siempre lo llevaba al límite y ahora no tanto pero hay que estarle encima. No cambia su rendimiento, no hay mejoría, le coge manía a los profesores (por ejemplo, a la profesora de inglés que es la que más se adapta a sus intereses y motivaciones, que puedan presentar los trabajos cuando quieran...) y también ves que le coge manía.

**6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

No mejora, emocionalmente nos engaña. Se ríe todo el rato y se piensan que es un pasota cuando realmente se lo come todo hasta el día que explota. Aparentemente, no tiene preocupaciones pero en realidad sí. Ahora ella lo lleva al límite, lo conoce más para saber de qué pie cojea. No se encuentra a sí mismo, no sabe que le gusta, que quiere.

**7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

Este alumno trabaja mejor en grupo, delega lo que no quiere hacer de hecho solo no hace nada, no trabaja nunca. Los otros trabajan solos aunque les estés encima pero este no.

**8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

Delega lo que más le cuesta, actividades que más le cuestan pero a la hora de traer ideas o lo que sea, es el primero.

**9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Lo mismo, es un reto para todos/as.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

Este niño es menos infantil que los demás y espero que se dé cuenta de las cosas más de mayor, sí que sabe cuándo se olvida de las cosas por ejemplo, y por qué lo hace. Es un tira y afloja continuo. Tiene interés de todo pero de nada, a él no le gusta estudiar pero siempre vas a tener que hacer un esfuerzo para hacerlo, letra malísima, la de P aún peor.

**11. ¿Qué dificultades o retos crees que son los causantes del bajo rendimiento académico de este niño o niña? (familiar, escolar, emocional...)**

Ahora mismo me planteo muchas causas, la familia y profesorado es un buen apoyo y funciona bien pero el problema mayor es el del Sistema Educativo, en este caso es muy claro porque los contenidos no son nada motivadores para ellos, la metodología se cambia pero aun así no funciona. Su forma de ser, su carácter, le está influyendo mucho en todo esto. En casa, la madre dice que está ocupado leyendo cosas, informándose de todo pero claro, que lo traiga a clase, tiene rechazo, no quiere compartirlo.

**12. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

Mucho práctico, muy práctico, por libre, le gusta más si se lo impones, vas peor aunque si se lo dices sin que parezca tan rígido, se lo toma así osea que está muy perdido ahora mismo.

**13. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Uso el chantaje mucho porque sino no le sale las cosas, me acaba enfadando el tener que decirle “si no le presentas las cosas a la profesora, no salen conmigo”. Con los pequeños, bueno pero con él ya no. Ve todo como obligación, llevo al límite con él para que lo haga.

**14. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

Temas de lectura le gustan mucho y temas complejos para ti pero para ellos no y no ven la utilidad en tener que compartirlo con los demás compañeros y compañeras. Las noticias, la historia, una etapa del Universo, le tiene mucho miedo a la muerte, no temas tan infantiles que los otros (o estos lo ocultan de otra forma). En 3º y 4º suspendía más, ahora en 5º y 6º ya no tanto, está al límite.

**Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

**1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

Este alumno vino diagnosticado por la Unidad de altas capacidades de Santiago. La situación es complicada en este caso. De este niño no se ha ofrecido tanta información. Se le valoró desde allí, es muy anárquico con el tema académico si es que no es que no y no entra en dinámicas entonces las cosas que le

suponen un reto, se implica pero las rutinarias y todo lo que sea de escribir, no le gusta nada y claro, eso repercute en todo lo escrito.

**2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

En este caso, no hubo evaluación por nuestra parte. No había un problema que nos llegase a nosotros. Cuando nos vino, ya era por parte de los padres “estamos haciendo una evaluación al niño para ver si...”

**3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Nada en este centro.

**4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Fueron ellos los que lo hicieron por su cuenta.

**5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

Mejor pero relativamente, es un niño que a nivel de interacción le cuesta mucho, no está cómodo en el colegio o clase, con María José muy bien porque le supone un reto pero en clase, le cuesta mucho en la dinámica del aula. Va progresando, no repitió ninguna, a veces suspende alguna asignatura, el progreso sí fue positivo pero el nivel al que podría llegar por el talento que tiene, no. A nivel emocional o de comportamiento, el tema de la socialización le sigue costando.

**6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

Las mismas que en el caso anterior.

**7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

Lo mismo que en el anterior caso.

**8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

Los intereses, motivaciones. En estos casos, siempre tratas en priorizar el dar respuesta a sus inquietudes e intereses.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

El mismo explicado en los casos anteriores.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

El mismo que en el caso anterior.

**11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

Todas las variables de la dinámica escolar y familiar le condicionan.

- **Anexo II:** Cuestionarios SAAS – R cubiertos por los sujetos de bajo logro.

Nombre: SUJETO A

Fecha de nacimiento: 15-9-2016

Género: masculino

**Cuestionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me alegro de venir a este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Este es un buen colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy trabajador/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
7. Me llevo bien con mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este colegio encaja bien conmigo.	1	2	3	4	5	6	7

10. El colegio es fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gustan mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis profesores/as hacen que aprender sea interesante.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis profesores/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me gusta este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Realizo las tareas con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
20. Soy organizado/a con mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
25. La mayoría de profesores/as de este colegio son buenos/as profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
26. Soy un/a estudiante responsable.	1	2	3	4	5	6	7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustan mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me concentro en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.	1	2	3	4	5	6	7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
34. Soy listo/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.	1	2	3	4	5	6	7

Nombre: SUSITO B

Fecha de nacimiento: 12/3/2004

Género: chica

**Questionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me alegro de venir a este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Este es un buen colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy trabajadora en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
7. Me llevo bien con mis profesoras/as.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este colegio encaja bien conmigo.	1	2	3	4	5	6	7

10. El colegio es fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gustan mis profesoras/as.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis profesoras/as hacen que aprender sea interesante.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis profesoras/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me gusta este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Realizo las tareas con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
20. Soy organizado/a con mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
25. La mayoría de profesoras/as de este colegio son buenas/os profesoras/as.	1	2	3	4	5	6	7
26. Soy un/a estudiante responsable.	1	2	3	4	5	6	7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustan mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me concentro en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.	1	2	3	4	5	6	7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
34. Soy listo/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.	1	2	3	4	5	6	7

Nombre: SUSITO C  
 Fecha de nacimiento: 12/3/2004  
 Género: Mujer

**Questionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.  
1 2 3 4 5 6 7
2. Soy inteligente.  
1 2 3 4 5 6 7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
4. Me alegro de venir a este colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
5. Este es un buen colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
6. Soy trabajador/a en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
7. Me llevo bien con mis profesores/as.  
1 2 3 4 5 6 7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.  
1 2 3 4 5 6 7
9. Este colegio encaja bien conmigo.  
1 2 3 4 5 6 7

10. El colegio es fácil para mí.  
1 2 3 4 5 6 7
11. Me gustan mis profesores/as.  
1 2 3 4 5 6 7
12. Mis profesores/as hacen que aprender sea interesante.  
1 2 3 4 5 6 7
13. Mis profesores/as se preocupan por mí.  
1 2 3 4 5 6 7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.  
1 2 3 4 5 6 7
15. Me gusta este colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.  
1 2 3 4 5 6 7
18. Realizo las tareas con regularidad.  
1 2 3 4 5 6 7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
20. Soy organizado/a con mis tareas.  
1 2 3 4 5 6 7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.  
1 2 3 4 5 6 7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.  
1 2 3 4 5 6 7
25. La mayoría de profesores/as de este colegio son buenos/as profesores/as.  
1 2 3 4 5 6 7
26. Soy un/a estudiante responsable.  
1 2 3 4 5 6 7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.  
1 2 3 4 5 6 7
28. Me gustan mis clases.  
1 2 3 4 5 6 7
29. Me concentro en mis tareas.  
1 2 3 4 5 6 7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.  
1 2 3 4 5 6 7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.  
1 2 3 4 5 6 7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
34. Soy listo/a en el colegio.  
1 2 3 4 5 6 7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.  
1 2 3 4 5 6 7

- **Anexo III:** Tablas de los resultados obtenidos con los sujetos de bajo logro.

Tabla 3. Niveles de autopercepción académica.

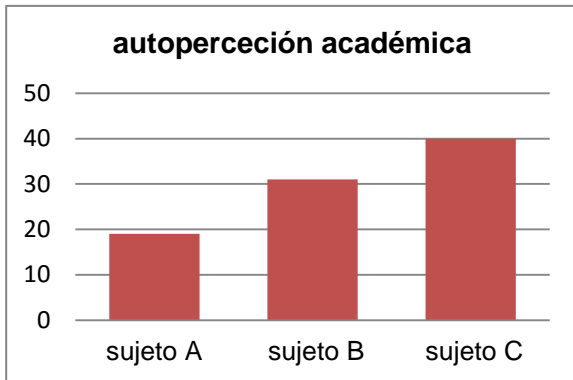


Tabla 4. Niveles de actitud hacia el profesorado.

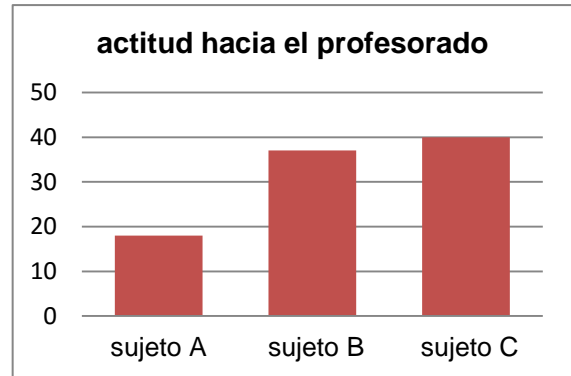


Tabla 5. Niveles de actitud hacia la escuela.

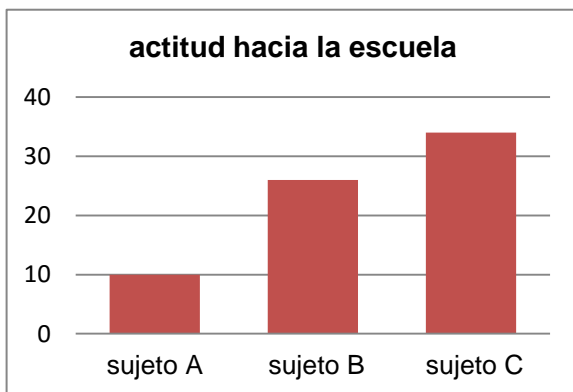


Tabla 6. Niveles de valor dado a la tarea.

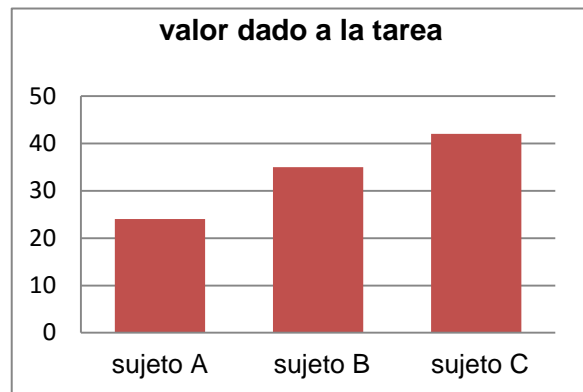
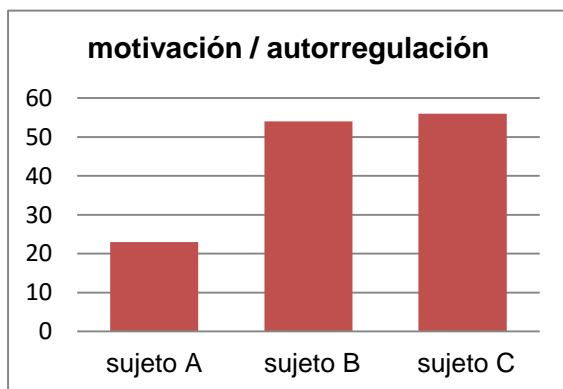


Tabla 7. Niveles de motivación / autorregulación.



- **Anexo IV:** Tabla con los datos trabajados en la elaboración de las gráficas de los sujetos con bajo logro.

Tabla 8. Datos utilizados en la elaboración de las gráficas de los sujetos de bajo logro.

<b>Valores de cada sujeto en los ítems correspondientes a cada una de las variables</b>					
	<b>Sujeto A</b>	<b>Sujeto B</b>	<b>Sujeto C</b>	<b>VALOR ESPERADO</b>	<b>MEDIANA</b>
<b>Media autopercepción académica</b>	19	31	40	49	<b>24,5</b>
<b>Media actitud hacia el profesorado</b>	18	37	40	49	<b>24,5</b>
<b>Media actitud hacia la escuela</b>	10	26	34	35	<b>17,5</b>
<b>Media valorado a la tarea</b>	24	35	42	42	<b>21</b>
<b>Media motivación / autorregulación</b>	23	54	56	70	<b>35</b>

- **Anexo V:** Transcripción de las entrevistas hechas al profesorado y Equipo de Orientación del centro con alumnado de alto logro.

**Nombre: Sujeto D (6º E.P.)**

### **Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de Altas Capacidades**

#### **1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía Altas Capacidades?**

El diagnóstico de este sujeto fue realizado desde el primer momento por el Equipo de Orientación del centro en el que se encuentra.

#### **2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Dentro del aula la medida extraordinaria que se le están aplicando es la metodología SEM. Fuera del aula, sale con los/as demás alumnos/as que conforman el grupo de enriquecimiento curricular del centro.

#### **3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno o alumna?**

Este sujeto se encuentra en un ambiente familiar altamente estimulante para él.

#### **4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Presenta una interacción positiva con el resto de compañeros/as del grupo – aula.

#### **5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

Ha tenido una progresión gradual y positiva a lo largo de toda la Educación Primaria.

#### **6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

Hubo una evolución positiva del control emocional a medida que se iban tomando las medidas correctas.

#### **7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

Se desempeña de forma autónoma, si bien busca la confirmación constante por parte del docente.

**8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

Tuvo una evolución muy positiva con respecto al trabajo en grupo cooperativo.

**9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Sí, claro para mí ha supuesto un reto pero a la vez una fuente de enriquecimiento personal y también para el grupo – clase.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

Su futuro académico dependerá del modelo metodológico aplicado con este sujeto en el aula.

**11. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

Un aprendizaje de tipo viso – espacial.

**12. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Todo lo que esté relacionado con el ámbito científico – creativo.

**13. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

El cómic, el cine, la robótica...

**Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

**1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

En un principio no, al no haber sospecha de que tuviese altas capacidades y al ser un alumno muy disruptivo en 1º de Educación Primaria. En este momento de diagnóstico hubo poca colaboración del profesorado y cierto negativismo ante la idea de que este alumno pudiese tener altas capacidades padeciendo un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es un caso de doble excepcionalidad.

**2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

Se le detecta principalmente por sus dificultades académicas. Se le hizo un seguimiento en el tiempo y finalmente, se le aplicó el procedimiento habitual que se basa en el modelo de identificación de Renzulli que consta de seis pasos: primero se le hace un screening a todos los alumnos y alumnas

en los cursos impares con la prueba Badyg y se ve que este alumno está por encima de 130 de CI. Después, lo que marca el modelo de Renzulli es que se haga una nominación al profesorado para ver sus puntos de vista a este respecto y poner información en relación. En tercer lugar, se le aplica un test de creatividad junto con la previa nominación de los profesores y profesoras y de las familias. El cuarto paso es la nominación a las familias pero yo muchas veces hago este paso en segundo lugar para que estén enterados de todo el proceso que se va a hacer con su hijo/a. A continuación se le deriva al Equipo Específico de Orientación que le pasa otras pruebas más concretas y por último, se hace una seguridad en el tiempo para comprobar que todo está funcionando bien con este alumno o alumna.

### **3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Yo le apliqué el Badyg, el K – Bit, el WISC – IV y el Raven y desde el Equipo Específico de Orientación se le pasó el EOPAM para padres y madres, la Escala de Personalidad Creadora, la EOPRO de observación por parte del profesorado, el Gates, la escala MacCarthy, la PPVT – III, la Escala de autoconcepto de Piers Harris y el Proescrí.

### **4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Primero fue de sorpresa, después hubo una buena colaboración y en todo momento, han formado parte de este proceso.

### **5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

Ha tenido cambios en positivo, su comportamiento mejoró y a pesar de sus dificultades, la evolución fue progresiva y de mejoría.

### **6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

Los programas de enriquecimiento curricular tanto dentro como fuera del aula.

### **7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

Horas de apoyo con la persona de Audición y Lenguaje (AL), de comunicación oral para mejorarla y el refuerzo dentro del aula.

**8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

Siempre partiendo de la base de que es un alumno y que presenta una Necesidad Específica de Apoyo Educativo dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) por lo que las limitaciones que presenta, hay que tenerlas en cuenta.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

Sí, el modelo SEM de Joshep Renzulli porque consideramos que es el que mejor se adapta a las características de estos niños y niñas. Trabajamos con él desde hace 4 años ya y siempre ha funcionado muy bien. Lo aplicamos desde el momento en el que se quiere hacer la evaluación inicial de estos niños y niñas hasta la puesta en práctica en su totalidad.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

Dentro del aula con la metodología SEM y fuera con el grupo de enriquecimiento.

**11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

Por un lado que no se encuentran respuestas a sus necesidades. Por otro que las actividades que se plantean son muy repetitivas y por último, que las actividades planteadas no suponen un reto para ellos/as.

**Nombre: Sujeto E (6º E.P.)**

**Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de Altas Capacidades**

**1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía Altas Capacidades?**

Por su respuesta ante trabajos de investigación, su elevado grado de compromiso con la tarea y su pensamiento divergente.

**2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Medidas dentro del aula es la metodología SEM y fuera del aula grupo de enriquecimiento curricular.

**3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno o alumna?**

Tiene un contexto familiar muy positivo para él.

**4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Su interacción es altamente positiva con el grupo – aula.

**5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

Tuvo una evolución progresiva y constante a lo largo de este tiempo.

**6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

Su progresión emocional a la par que la académica está siendo muy positiva.

**7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

De forma autónoma, con iniciativa y elevada creatividad.

**8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

Asume la posición de líder en el grupo en clase pero su forma de trabajo es muy positiva.

**9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Lo mismo que en el anterior caso, es un reto personal que nos beneficia a todos/as.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

Este alumno tiene herramientas para adaptarse al Sistema Educativo actual y dar una respuesta positiva ante el mismo.

**11. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

Presenta un aprendizaje de tipo lingüístico – verbal.

**12. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Su abanico de inquietudes es muy amplio y está pendiente de definir una meta concreta.

**13. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

La lectura y la escritura creativa principalmente.

**Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

**1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

Sí, si que fue fácil hacerlo.

**2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

Los pasos han sido los mismos que en el caso anterior siguiendo la metodología SEM.

**3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Las mismas que en caso anterior.

**4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Un papel de colaboración formando parte del proceso siempre.

**5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

Ha tenido una buena evolución, gradual, en positivo.

**6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

Igual que en el caso anterior, programas de enriquecimiento curricular tanto dentro como fuera del aula.

**7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

En este caso ninguna porque trabaja muy bien y tiene buen rendimiento.

**8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

En base a que es alumno como el resto y que tiene una Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

Sí, el modelo SEM ya mencionado anteriormente.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

Porque creemos que es el que mejor se adapta a estos niños y niñas. Con la metodología dentro del aula y fuera de ella.

**11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

Las mismas que antes, el no dar respuesta a sus necesidades, el tipo de actividades que se le dan y el poco valor que tienen para ellos/as.

**Nombre: Sujeto F (6º E.P.)**

**Parte I: Profesorado que trabaja con alumnado de Altas Capacidades**

**1. ¿Cuándo empezaste a notar que este alumno o alumna tenía Altas Capacidades?**

Su diagnóstico lo hizo el Departamento de Orientación con lo que a mí ya me vino diagnosticado.

**2. ¿Qué medidas extraordinarias se le han aplicado? ¿Siguen vigentes hoy en día?**

Como en los otros casos, medidas dentro del aula serían la metodología SEM y fuera del aula, el grupo de enriquecimiento curricular.

**3. ¿Cómo es el contexto familiar de este alumno o alumna?**

Se trata de un contexto familiar positivo para este alumno.

**4. ¿Cómo es su interacción con el resto de compañeros y compañeras de clase?**

Tiene una interacción adecuada con el grupo – clase.

**5. ¿Qué cambios a nivel de rendimiento académico ha tenido este niño o niña desde que empezó Primaria? (para mejor o para peor)**

Una progresión constante y positiva en toda la etapa de Educación Primaria.

**6. ¿Hubo cambios a nivel emocional a medida que iba pasando por cada uno de estos cambios académicos?**

Emocionalmente se ha trabajado desde el Departamento de Orientación y la evolución ha sido positiva.

**7. ¿Cómo se desempeña a la hora de trabajar en clase individualmente? (autónomo/a, depende de ti...)**

De forma autónoma.

**8. ¿Cómo se comporta a la hora de trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras?**

Al comienzo, el trabajo en grupo cooperativo le costó pero la evolución fue positiva con él.

**9. ¿Cómo afrontas tú el tener que dar clase a este tipo de alumnos? ¿Ha supuesto un reto para ti? (cambios de planificación, materiales, objetivos...)**

Igual que en los otros casos, es un reto personal y con este en concreto, la parte que más hemos trabajado es la emocional.

**10. ¿Cómo crees que será el futuro de estos niños y niñas dentro del actual Sistema Educativo? ¿Harías algún cambio para mejorar su situación?**

Es un alumno con herramientas suficientes para adaptarse al actual modelo y dar una respuesta positiva ante el mismo.

**11. ¿Qué tipo de aprendizaje presenta este niño o niña?**

Un aprendizaje de tipo viso – espacial.

**12. ¿Cuáles son las metas que le motivan y mueven para seguir aprendiendo?**

Tiene varios focos de interés abiertos.

**13. ¿Cuáles son sus intereses, gustos...?**

El arte, la mitología, el cómic...

**Parte II: Preguntas para el Equipo de Orientación**

**1. ¿Ha sido fácil diagnosticar a este alumno o alumna?**

Sí que ha sido fácil hacer su diagnóstico.

**2. ¿Cuáles han sido los pasos seguidos para su evaluación inicial?**

Los mismos que en los casos anteriores, siguiendo la metodología SEM.

**3. ¿Qué pruebas se le han hecho para diagnosticarlo/a como con Altas Capacidades?**

Las mismas que en los casos anteriores.

**4. ¿Qué papel ha desempeñado la familia de este alumno/a en todo el proceso de detección inicial y posterior diagnóstico?**

Un papel de colaboración y formando siempre parte del proceso.

**5. ¿Cómo ha sido su evolución desde que fue diagnosticado/a hasta el momento actual? (cambios académicos, emocionales, de comportamiento...)**

Ha sido una buena evolución.

**6. ¿Qué medidas curriculares o extracurriculares adoptáis desde el equipo de Orientación para trabajar con niños y niñas de alto rendimiento?**

En el aula metodología SEM y fuera del aula grupo de enriquecimiento.

**7. ¿Qué medidas concretas se han tomado desde el equipo de orientación para mejorar el rendimiento académico de este niño o niña? (horas de apoyo, refuerzos...)**

Ninguna, tiene buen rendimiento.

**8. ¿En base a qué criterios se han tomado esas medidas? (características personales del niño o niña, situación familiar...)**

En base a que es un alumno más y requiere de medidas concretas que se ajusten a sus necesidades.

**9. ¿Estáis trabajando con algún modelo de enriquecimiento para mejorar el rendimiento y potencial de los niños y niñas con Altas Capacidades? Si es así, ¿con cuál y por qué ese?**

Sí, el modelo SEM ya explicado anteriormente.

**10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿con cuál, por qué ese modelo y cómo lo estáis aplicando en el caso de este niño o niña en concreto?**

Lo mismo que antes.

**11. ¿Cuáles consideráis que pueden ser factores de riesgo causantes de un posible bajo rendimiento escolar de este tipo de niños y niñas con Altas Capacidades?**

Las mismas que en los otros casos, no dar respuesta a sus necesidades y el tipo de actividades.

- **Anexo VI: Cuestionarios SAAS – R cubiertos por los sujetos de alto logro.**

SUJETO D

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: 19-11-2004

Género: ♂

**Cuestionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me alegro de venir a este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Este es un buen colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy trabajador/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
7. Me llevo bien con mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este colegio encaja bien conmigo.	1	2	3	4	5	6	7

10. El colegio es fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gustan mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis profesores/as hacen que aprender sea interesante.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis profesores/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me gusta este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Realizo las tareas con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
20. Soy organizado/a con mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
25. La mayoría de profesores/as de este colegio son buenos/as profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
26. Soy un/a estudiante responsable.	1	2	3	4	5	6	7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustan mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me concentro en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.	1	2	3	4	5	6	7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
34. Soy listo/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.	1	2	3	4	5	6	7

Nombre: SOFIA E

Fecha de nacimiento: 21-09-2004

Género: masculino

**Questionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me alegro de venir a este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Este es un buen colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy trabajador/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
7. Me llevo bien con mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este colegio encaja bien conmigo.	1	2	3	4	5	6	7

10. El colegio es fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gustan mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis profesores/as hacen que aprender sea interesante.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis profesores/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me gusta este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Realizo las tareas con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
20. Soy organizado/a con mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
25. La mayoría de profesores/as de este colegio son buenos/as profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
26. Soy un/a estudiante responsable.	1	2	3	4	5	6	7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustan mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me concentro en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.	1	2	3	4	5	6	7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
34. Soy listo/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.	1	2	3	4	5	6	7

SUERO F

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: 18/09/16

Género: ♂

**Cuestionario SAAS – R Versión española**

Valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de tu grado de conformidad con ellas. Rodea el número que corresponda en cada afirmación teniendo en cuenta que son como las notas de los exámenes que van de menos a más según estés más de acuerdo con lo que pone de tal forma que el 1 significa "estoy totalmente en desacuerdo" y el 7 "estoy totalmente de acuerdo". Para contestar a estas cuestiones, toma como referencia el colegio en el que estás ahora y tu situación en él. El pedir tu nombre únicamente tiene carácter asociativo a otras partes de este estudio empírico. En ningún momento se hará público.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprendo ideas nuevas rápidamente en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me alegro de venir a este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Este es un buen colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Soy trabajador/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
7. Me llevo bien con mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento automotivado/a para hacer mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este colegio encaja bien conmigo.	1	2	3	4	5	6	7

10. El colegio es fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me gustan mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis profesores/as hacen que aprender sea interesante.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis profesores/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ir bien en el colegio es importante para los objetivos de mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me gusta este colegio.	1	2	3	4	5	6	7
16. Comprendo conceptos complejos en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ir bien en el colegio es uno de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Realizo las tareas con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es importante sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
20. Soy organizado/a con mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Tengo varias estrategias para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero hacerlo lo mejor posible en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante para mí ir bien en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dedico mucho tiempo a mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
25. La mayoría de profesores/as de este colegio son buenos/as profesores/as.	1	2	3	4	5	6	7
26. Soy un/a estudiante responsable.	1	2	3	4	5	6	7

27. Me esfuerzo mucho en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustan mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me concentro en mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reviso mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Soy capaz de sacar sobresaliente en todo.	1	2	3	4	5	6	7
32. Quiero sacar buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy bueno/a aprendiendo cosas nuevas en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
34. Soy listo/a en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Estoy orgulloso/a de este colegio.	1	2	3	4	5	6	7

- **Anexo VII:** Tablas de los resultados obtenidos con los sujetos de alto logro.

Tabla 9. Niveles de autopercepción académica.

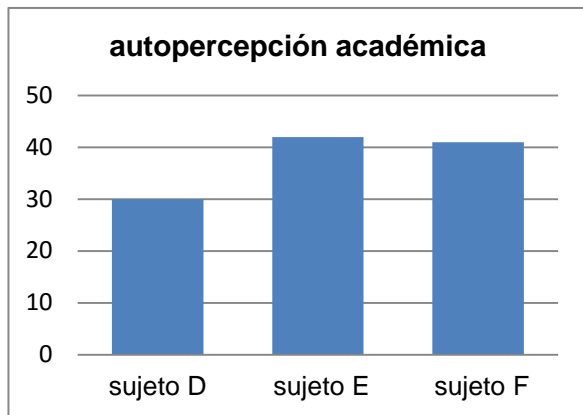


Tabla 10. Niveles de actitud hacia el profesorado.

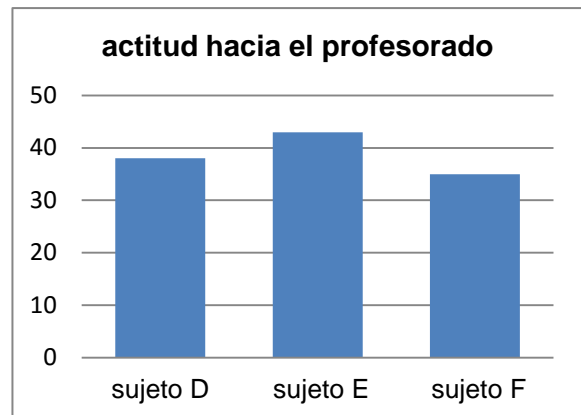


Tabla 11. Niveles de actitud hacia la escuela.

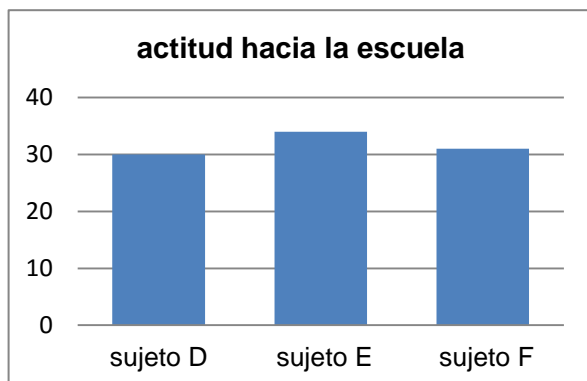


Tabla 12. Niveles de valor dado a la tarea.

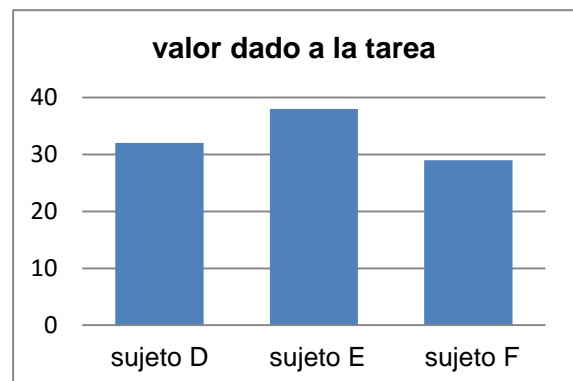
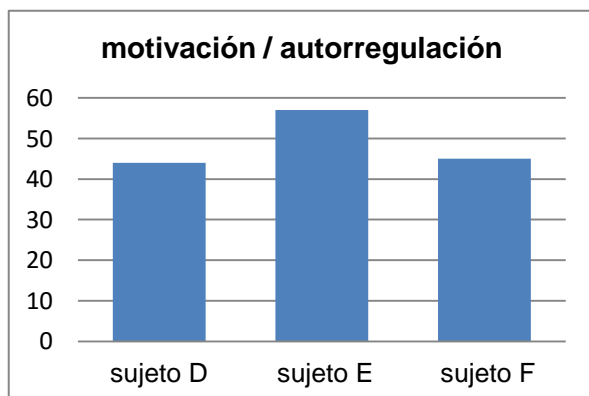


Tabla 13. Niveles de motivación / autorregulación.



- **Anexo VIII:** Tabla con los datos trabajados en la elaboración de las gráficas de los sujetos con alto logro.

Tabla 14. Datos utilizados en la elaboración de las gráficas de los sujetos de alto logro.

<b>Valores de cada sujeto en los ítems correspondientes a cada una de las variables</b>					
	<b>Sujeto D</b>	<b>Sujeto E</b>	<b>Sujeto F</b>	<b>VALOR ESPERADO</b>	<b>MEDIA DEL VALOR ESPERADO</b>
<b>Media autopercepción académica</b>	30	42	41	49	<b>24,5</b>
<b>Media actitud hacia el profesorado</b>	38	43	35	49	<b>24,5</b>
<b>Media hacia la escuela</b>	30	34	31	35	<b>17,5</b>
<b>Media valor dado a la tarea</b>	32	38	29	42	<b>21</b>
<b>Media motivación / autorregulación</b>	44	57	45	70	<b>35</b>

- **Anexo IX:** Tabla comparativa de los resultados obtenidos del cuestionario SAAS – R de ambos grupos.

Tabla 15. Valores de cada grupo de sujetos.

