

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI**LEARNING PROCESS IN HIGHLY ABLE STUDENTS IN THE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION LEVELS OF THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE BASQUE COUNTRY**

Leire Aperribai*, Karmele Salaberria y Ainize Sarrionandia
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud y Metodología de Investigación
Universidad del País Vasco UPV/EHU
*Correspondencia: leire.aperribai@ehu.eus

Resumen

En la mejora de la calidad de la docencia dirigida al alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) es importante conocer cómo aborda éste el aprendizaje. El objetivo de esta investigación es analizar qué tipo de enfoque emplea el alumnado con ACI de Educación Primaria y Secundaria para abordar su proceso de aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 25 personas, con una edad comprendida entre los 10-13 años, pertenecientes a la provincia de Gipuzkoa. Se aplicó el cuestionario R-SPQ-2F y se preguntó de forma abierta sobre la importancia y la utilidad de los contenidos de las asignaturas, y sobre los logros y el esfuerzo realizados. Los resultados muestran que una mayoría (76-80%) tiene una motivación, estrategia y abordaje profundos, que se relacionan con la importancia que se da a los contenidos y metodologías aplicadas en las asignaturas. En conclusión, la mayoría de las y los participantes emplea una perspectiva de autodeterminación (motivación) y procesos metacognitivos (estrategias) profundos.

Palabras clave: Abordaje del aprendizaje, altas capacidades intelectuales, diseño de método mixto

Abstract

In order to improve the quality of teaching directed to students with high ability (HA), it is important to know how they approach learning. The objective of this research is to analyze what type of approach is used by students with HA in Primary and Secondary Education to better understand their learning process. The sample consisted of 25 students, aged between 10-13 years, belonging to the province of Gipuzkoa. The R-SPQ-2F questionnaire was applied and open questions were asked about the importance and usefulness of the subject content, and about the achievements and effort made. The results show that a majority (76-80%) have a deep motivation, strategy and approach, which are related to the importance given to the content and methodologies applied in the subjects. In conclusion, most of the participants use a perspective of deep self-determination (motivation) and metacognitive processes (strategies).

Keywords: Learning approach, high abilities, mixed method design

Introducción

En la mejora de la calidad de la docencia y del rendimiento académico del alumnado con alta capacidad intelectual, es importante conocer cómo enfoca o aborda este alumnado su propio proceso de aprendizaje. Tal y como mencionan González et al. (2011), la primera aproximación a los enfoques de aprendizaje se realizará desde un enfoque cualitativo fenomenográfico atribuido a los investigadores suecos Marton y Säljö en 1976, quienes se interesarán por la experiencia de la propia persona. Distinguirán dos maneras de enfrentarse a una tarea o de enfocar el aprendizaje que serán cualitativamente distintas: el enfoque profundo y el enfoque superficial. El alumnado con un enfoque de aprendizaje profundo tratará de llegar al significado del mismo y buscará las ideas principales, mientras que el alumnado con un enfoque de aprendizaje superficial se centrará en el texto, tratando de recordarlo y memorizarlo.

Además del enfoque profundo y superficial, otra propuesta para determinar cómo se da el proceso de aprendizaje del alumnado sería la de conocer el proceso desde la perspectiva de la autodeterminación (motivación) y la de los procesos metacognitivos (estrategias).

Desde una perspectiva de la autodeterminación (motivación), Simón et al. (2023) constatan que la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2000), defiende la existencia de tres necesidades psicológicas innatas que posee el ser humano, que son el sentimiento de relación, de competencia y de autonomía, que cuando se ven satisfechas promueven la automotivación de la salud y del bienestar. Estas autoras manifiestan que la TAD

también habla de diversos tipos de motivación que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico. Así, la TAD distingue entre la motivación autónoma o autodeterminada (intrínseca) y la controlada (extrínseca), de manera que la motivación autónoma o autodeterminada muestra mayores beneficios para la implicación, el rendimiento y el bienestar psicológico, con claras implicaciones para el ámbito educativo; en concreto para las funciones del profesorado, para los métodos de aprendizaje empleados y para el diseño de las actividades y del currículo educativo (Liem y Chua, 2019). La motivación autodeterminada lleva a la persona hacia la exploración, a la búsqueda de la novedad, al desafío, y al aprendizaje de extender y ejercitar las propias capacidades. Esta tendencia, que tiene relación con el sentimiento de autonomía, recoge algunas de las condiciones que estimulan y sostienen el aprendizaje, pero no todas, puesto que el contexto o el sentimiento de relación (profesorado e iguales) también juega un papel fundamental en los procesos regulatorios intrínsecos relevantes, que están directamente relacionados con el aprendizaje profundo y metacognitivo, y que inciden en los procesos creativos y en los resultados académicos (Simón et al., 2023).

Por otro lado, el aprendizaje metacognitivo hace referencia a la capacidad que tiene la persona para planificar o regular la información adquirida, de sintetizarla por medio de conexiones significativas y de emitirla de manera creativa y aplicada (a la vida cotidiana) desde los distintos niveles teóricos y prácticos (Simón et al., 2023).

Según Ley-Fuentes (2014), desde que el término de metacognición fue introducido por Flavell a principios de la década de los

años 70 en base a sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de memoria, el término ha ido evolucionando gracias a las investigaciones realizadas sobre el constructo y sobre su aplicación en el ámbito educativo. Así, Ley-Fuentes (2014), siguiendo a las definiciones de Flavell y Baker, entiende la metacognición como un conocimiento que tiene la persona sobre su propia cognición y sus procesos cognitivos, y que reúne dos componentes: el conocimiento de la cognición (p.ej., percibir un problema que se tiene en la comprensión) y la regulación de la misma (p.ej., el proceso de reparación del problema detectado). La autora nos habla de las estrategias metacognitivas, considerándolas como herramientas fundamentales para aprender a aprender, puesto que favorecen una comprensión y un desarrollo consciente de las tareas, que a su vez facilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos y su aplicación para la resolución de problemas de manera eficiente. Carrasco (2004) nos ofrece algunos ejemplos de las estrategias metacognitivas como las estrategias de identificación que permiten a la persona detectar las dificultades durante el aprendizaje y concretar esas dificultades como problemas. También son estrategias metacognitivas la evaluación que la persona realiza sobre el grado de comprensión que tiene de un texto, o el cuestionamiento que realiza para comprobar en qué medida domina un tema concreto, así como la evaluación que realiza sobre aquellas dificultades que puedan aparecer a la hora de responder a las preguntas de un examen o al resolver un problema.

Uno de los modelos fundamentales que explica el enfoque del proceso de aprendizaje escolar es el Modelo 3P de Biggs (1993), que hace referencia a las variables que influyen en el aprendizaje del

alumnado, y que se agrupan en tres factores: el Presagio, el Proceso y el Producto. Por un lado, el Presagio recoge aquellas variables relacionadas con el contexto del aprendizaje (el currículum, los métodos de enseñanza, la evaluación y el clima de clase) y aquellas que tienen que ver con las características del alumnado (conocimientos previos, habilidades, estilos de aprendizaje, expectativas y valores). Por otro lado, el Proceso hace referencia a aquellas variables que dan lugar al procesamiento de la tarea encomendada. Finalmente, el Producto da evidencia de la naturaleza del rendimiento, es decir, de la estructura y del detalle del producto final del proceso de aprendizaje. Los tres factores interrelacionan entre sí, y con las variables que las componen, de modo que las variables mencionadas son fundamentales para el aprendizaje escolar y para el rendimiento académico.

Hernández-Pina et al. (2004), proponen el Modelo 3P de Biggs como un modelo con una perspectiva ecológica, en el que los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central y se basan en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia o serie de estrategias que impulsarán dicha dirección. Así, se entiende que el alumnado tiene una concepción de lo que debe ser el aprendizaje académico, y que esta concepción le lleva a poseer unos motivos relativamente estables hacia su trabajo o tarea. Ello hace que el alumnado manifieste una tendencia a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente. Esta consistencia de motivos y estrategias es lo que el autor denomina “enfoques de aprendizaje”.

Todo el conocimiento que tenemos sobre la motivación autodeterminada y los procesos metacognitivos nos puede llevar a

aplicaciones educativas dirigidas al alumnado en general, y también al alumnado con necesidades específicas de atención educativa. Así, su aplicación debería ser latente en las actuaciones que llevamos con el alumnado con alta capacidad intelectual (ACI). Sin embargo, para su aplicación debemos ser conscientes de que las personas con ACI tienen la singularidad de tener un desarrollo cognitivo distinto al resto de la población. En las personas con ACI aparecen reiteradamente dos rasgos subyacentes: la capacidad de entrelazar ideas, de generalizar, de pensamiento más elaborado que el resto del alumnado; y el pensamiento adulto, haciendo alusión a que tienen una forma de pensar muy racional que se asemeja a la de la persona adulta (Mönks, 2000). Así, poseen una potencialidad peculiar, que los puede llevar a desarrollar uno o varios talentos que sobresalen en comparación a los demás, si existe una interacción adecuada entre el sustrato neurobiológico, y las variables psicosociales y de educación (Sastre-Riba, 2014). En cambio, si no se trabaja, esa potencialidad es susceptible de no desarrollarse y llevar a perder las aptitudes de dominios específicos de los talentos. No en vano, este alumnado puede desarrollar un desinterés que, junto con la desmotivación, lo lleven a malos resultados académicos (Blaas, 2014; Kroesbergen et al., 2016). Por tanto, sus características cognitivas, sensoriales, socioafectivas o de personalidad hacen que las personas con ACI tengan necesidades educativas específicas debidas a su condición.

Este estudio pretende responder a la cuestión de cómo se puede aplicar el conocimiento que se tiene sobre el proceso de aprendizaje, en términos de motivación autodeterminada y procesos metacognitivos. Así, el objetivo de esta investigación es

analizar qué tipo de enfoque emplea el alumnado con alta capacidad intelectual de Educación Primaria y Secundaria para abordar su proceso de aprendizaje.

Método

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 25 estudiantes (17 chicos y 8 chicas) con una edad comprendida entre los 10 y los 13 años. Se trataba de una muestra de conveniencia perteneciente a un programa de intervención educativa de enriquecimiento curricular dirigido a alumnado con alta capacidad intelectual de 5º y 6º curso de Educación Primaria y de 1º y 2º curso de Educación Secundaria de 10 centros de la provincia de Gipuzkoa.

Diseño de investigación

En este estudio se empleó un diseño de método mixto que se conoce como tercer paradigma (Denscombe, 2008; Johnson y Onwuegbuzie, 2004), y que integra la metodología cuantitativa y cualitativa en la misma investigación. Concretamente, se aplicó un diseño de triangulación concurrente (Smith et al., 2016), que ofrece el mismo peso a los datos cuantitativos y a los cualitativos. Por un lado, se aplicó un autoinforme para obtener los datos cuantitativos; por otro lado, se diseñó y aplicó un cuestionario online con preguntas abiertas para la obtención de datos cualitativos.

Instrumentos

Cuestionario R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001): El cuestionario R-SPQ-2F (*Revised Two Factor Study Process Questionnaire*) evalúa el abordaje del aprendizaje en el

alumnado. Está compuesto por 20 ítems, con 5 opciones de respuesta que van desde 1 (“Nunca o casi nunca”) hasta 5 (“Siempre o casi siempre”). Los ítems se integran en 2 factores, Enfoque o estrategias de aprendizaje profundo y Enfoque o estrategias de aprendizaje superficial que, a su vez, se subdividen en dos subcomponentes (motivación y estrategias de aprendizaje profundo; motivación y estrategias de aprendizaje superficial), conformados por 5 ítems cada uno. En este estudio, se aplicó la versión adaptada y traducida al español Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio por Recio y Cabero (2005), que ha mostrado índices de fiabilidad adecuados para los dos factores (alpha de Cronbach de 0,87 y 0,75, respectivamente).

Cuestionario con preguntas abiertas: en este estudio se han diseñado tres preguntas abiertas para recoger datos cualitativos relacionados a la mejora de la atención e interés por las asignaturas, a la importancia de los contenidos y a la opinión sobre los logros, el esfuerzo y la satisfacción de las asignaturas. Concretamente, se emplearon las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo crees que se puede mejorar tu atención e interés hacia las asignaturas mencionadas?; 2) ¿Cuál es tu opinión sobre la importancia que tienen los contenidos trabajados durante este curso en las asignaturas mencionadas para tus intereses o para su utilidad en la vida?; y 3) ¿Cuál es tu opinión sobre los logros alcanzados, el esfuerzo realizado y tu satisfacción durante este curso en las asignaturas mencionadas?

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a partir de la demanda realizada por parte de la Asociación Aupatuz al equipo investigador,

para la evaluación de un programa de intervención educativa de enriquecimiento curricular que quería llevar a cabo la asociación en colaboración con varios centros educativos. Una vez acordado el proyecto de investigación entre ambas entidades, se accedió a solicitar el visto bueno del Comité de Ética de la UPV/EHU. Tras obtener el informe favorable del comité (M10-2022-282), se preparó la batería de cuestionarios, y se integró en la página web del programa de enriquecimiento curricular, para que el alumnado que participara en el programa y que hubiera obtenido el consentimiento informado por parte de sus tutores legales pudiera acceder al cuestionario. Así, con carácter previo a la aplicación del programa de enriquecimiento curricular, el alumnado participante respondió a varios cuestionarios, entre los que se encontraban los instrumentos empleados para este estudio.

Análisis de datos

Análisis de Datos Cuantitativos

Se analizaron las frecuencias y porcentajes de los subcomponentes de los factores: abordaje, motivación y estrategias en tres niveles, profundo, intermedio y superficial. Además, se analizaron las diferencias de proporciones para las variables sexo (mujer/hombre) y curso (primaria/secundaria). Se empleó el programa IBM SPSS v.28.

Análisis de Datos Cualitativos

Se analizó el corpus de los datos recogidos en las preguntas abiertas y para ello se llevó a cabo un análisis de conglomerados o clúster donde se analizó el corpus a través de una clasificación jerárquica descendente o método Reinert

(Reinert, 1983, 1990, 2001), donde el punto de partida fue una sola clase y se fueron formando subclases a medida que el programa realizó las subdivisiones, de manera que se formaron grupos de elementos homogéneos o conglomerados. Se empleó el programa IRaMuTeQ 0.7 (Ratinaud, 2008-2020), que identifica aquellas unidades léxicas que más se asocian a la clase o idea que las personas participantes más mencionan a través de las estimaciones de los valores de chi cuadrado. El programa emplea análisis estadísticos que permiten la transparencia y capacidad de réplica y que tienen su base en las coocurrencias y las pautas de distribución utilizadas (Idoiaga et al., 2020). Así, este método permite evitar los obstáculos relacionados a la fiabilidad y validez de los resultados que se asocian a los análisis léxicos en la investigación cualitativa. Para el análisis de las unidades léxicas de los textos se establecieron las siguientes variables independientes: abordaje de aprendizaje (profundo o superficial)

motivación (profunda o superficial), estrategia (profunda o superficial), edad (10-13 años), sexo (mujer u hombre), tipo de centro (privado concertado o público) y curso (5º ó 6º de la EP, o 1º ó 2º de la ESO).

Resultados

Resultados Cuantitativos

Los resultados muestran que la mayoría de las y los participantes del alumnado con alta capacidad intelectual, emplea un abordaje de aprendizaje profundo (80%), con una motivación de aprendizaje profunda (80%) y estrategias de aprendizaje también profundas (76%) (ver Tabla 1). Estos resultados se relacionan con la importancia que se da a los contenidos y metodologías aplicadas en las asignaturas. Se analizaron diferencias de proporciones en cuanto a la variable sexo (mujer/hombre) y la variable curso (primaria/secundaria) pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1

Análisis descriptivos de los elementos del abordaje de aprendizaje en base al sexo de las personas participantes (Biggs et al., 2001)

		Mujer		Hombre		Total	
		n	%	n	%	n	%
Motivación	Profunda	5	62,5	15	88,2	20	80
	Intermedia	2	25	0	0	2	8
	Superficial	1	12,5	2	11,8	3	12
Estrategia	Profunda	6	75	13	76,4	19	76
	Intermedia	1	12,5	2	11,8	3	12
	Superficial	1	12,5	2	11,8	3	12
Abordaje	Profundo	6	75	14	82,4	20	80
	Intermedio	1	12,5	1	5,8	2	8
	Superficial	1	12,5	2	11,8	3	12

Tabla 2

Análisis descriptivos de los elementos del abordaje de aprendizaje en base al curso en el que se encuentran las personas participantes (Biggs et al., 2001)

		5º EP		6º EP		1º ESO		2º ESO	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Motivación	Profunda	7	87,5	6	66,7	6	85,7	1	100
	Intermedia	1	12,5	0	0	1	14,3	0	0
	Superficial	0	0	3	33,3	0	0	0	0
Estrategia	Profunda	7	87,5	6	66,7	6	85,7	0	0
	Intermedia	0	0	1	11,1	1	14,3	1	100
	Superficial	1	12,5	2	22,2	0	0	0	0
Abordaje	Profundo	7	87,5	6	66,7	6	85,7	1	100
	Intermedio	1	12,5	0	0	1	14,3	0	0
	Superficial	0	0	3	33,3	0	0	0	0

Resultados Cualitativos

Los datos cualitativos obtenidos de las respuestas dadas por el alumnado a las tres preguntas se analizaron conjuntamente. De las unidades léxicas recogidas se eliminaron aquellas formas (palabras) cuyas frecuencias eran menores de tres, y se mantuvieron cuatro formas activas y una suplementaria.

En el análisis factorial de correspondencias, se analizaron un total de 411 formas y el análisis jerárquico descendiente dividió el corpus en 5 clases y en 38 segmentos de texto (de los cuales 27, es decir, un 71,05% fueron clasificados). Los resultados del clúster jerárquico de asociación libre se muestran en el dendograma de la Figura 1.

La división del corpus dio lugar a cinco clústeres: el primero, la Clase 1 (Importancia de las asignaturas), que representa un 18,52% de las unidades textuales, se refiere a la importancia que tienen la mayoría de los

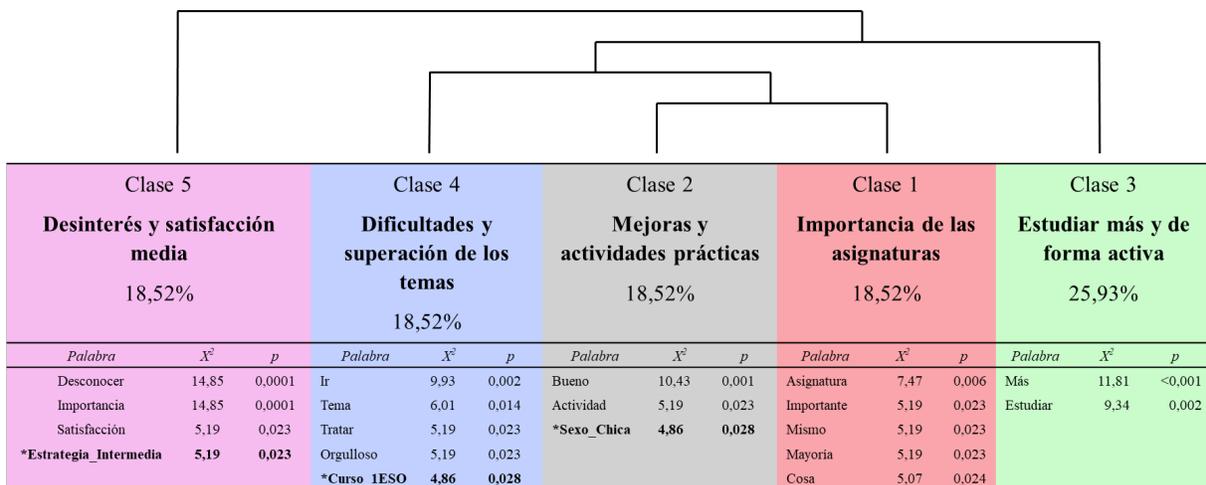
aspectos que se dan en las asignaturas. Por lo tanto, la clase pone de relieve el valor que el alumnado con alta capacidad intelectual les da a las asignaturas que cursan.

El segundo clúster o Clase 2 (Mejoras y actividades prácticas de las asignaturas), que representa un 18,52% de las unidades textuales, se refiere a la importancia que este alumnado da a los buenos resultados, a la mejora de las asignaturas y a las actividades prácticas, y se asocia a la variable sexo, concretamente a la mujer (Chi2 = 4,86; p = 0,03).

El tercer clúster o Clase 3 (Estudiar más y de forma activa), que representa un 25,93% de las unidades textuales, se refiere a la utilidad y a la importancia que este alumnado da a estudiar más y de manera activa.

Figura 1

Resultados del Clúster jerárquico de asociación libre. Formas y variables independientes más significativas para su clase y sus correspondientes coeficientes de asociación Chi2



El cuarto clúster o Clase 4 (Dificultades y superación de los temas de las asignaturas), que representa un 18,52% de las unidades textuales, se refiere a la valoración que hace de algunos temas tratados. Este alumnado considera que algunos temas no van a servir, otros son aburridos, o no les van bien, pero que aún y todo está orgulloso del trabajo realizado. Esta clase se asocia al curso de 1º de la ESO ($\chi^2 = 4,86$; $p = 0,03$).

Finalmente, el quinto clúster o Clase 5 (Desinterés y satisfacción media), que representa un 18,52% de las unidades textuales, se refiere a la satisfacción media que tiene parte del alumnado con alta capacidad intelectual con algunas asignaturas, y al desconocimiento que tiene de la importancia de algunas asignaturas y de cómo pueden mejorar. Se asocia a aquel alumnado que ha mostrado tener una estrategia de aprendizaje intermedia en la medida del instrumento R-SPQ-2F ($\chi^2 = 5,19$; $p = 0,02$).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de las y los participantes de alumnado con alta capacidad intelectual emplea un abordaje de aprendizaje profundo (80%), con una motivación de aprendizaje profunda (80%) y estrategias de aprendizaje también profundas (76%). Estos resultados están en consonancia con los resultados del estudio realizado por Hornstra y colaboradores (2022), donde encontraron niveles relativamente elevados de motivación en alumnado con ACI de Educación Primaria, sobre todo cuando participaban en programas de agrupación parcial. En cuanto a los resultados cualitativos, éstos revelan cómo el alumnado que tiene una motivación de aprendizaje profunda da importancia a la mayoría de los aspectos que se dan en las asignaturas (Clase 1), otorga importancia a los buenos resultados, a la mejora de las asignaturas y a las actividades prácticas (Clase 2), y a estudiar más y de manera activa (Clase 3).

En cambio, existe una minoría de alumnos/as que muestran estrategias de aprendizaje superficiales, que considera que algunos temas no sirven, son aburridos, o no les van bien (Clase 4). También hay otra minoría con estrategias intermedias o con un abordaje (motivación y estrategias) de aprendizaje superficial, con una satisfacción media de su aprendizaje, y que desconocen la importancia que tienen algunas asignaturas y de cómo pueden mejorar. Si se consideran las variables independientes estudiadas, se puede decir que el sexo mujer se relaciona con las estrategias profundas, el 1º curso de la ESO se relaciona con estrategias superficiales, y una estrategia de aprendizaje intermedia (evaluado por medio del R-SPQ-2F) se asocia a un abordaje (motivación y estrategias) superficial. Sin embargo, ninguna variable independiente se relaciona con la motivación profunda, de manera que ésta puede aparecer indistintamente en el alumnado perteneciente a los diferentes niveles de las variables. En todo caso, los resultados cuantitativos muestran que las diferencias en cuanto a las variables sexo y curso no son significativas, por lo que hay que considerar estos resultados con cautela. Considerando la pequeña muestra de este estudio, sería interesante recabar datos para ampliar resultados al respecto.

Se ha visto en el estudio que la mayoría de las y los participantes tiene una motivación profunda de aprendizaje, la cual se manifiesta mediante la importancia que se ofrece a las asignaturas. Así, se puede considerar que esa motivación puede ser fruto de la autoeficacia, de un buen apoyo y orientación por parte de la familia y el profesorado, de un buen clima y convivencia escolar y, por supuesto, del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Según Formento-Torres y colaboradores

(2023), en base a los resultados de varios estudios revisados, se puede entender que la motivación de aprendizaje profundo permitirá predecir en este alumnado un mayor rendimiento académico (Formento-Torres et al., 2023). En todo caso, sería necesaria una mayor investigación en este campo con muestras de alumnado con ACI, ya que las evidencias son escasas. También se ha constatado que algunos participantes, con el foco de atención dirigido en las mujeres, poseen estrategias de aprendizaje profundas que se caracterizan por valorar los buenos resultados, las mejoras en las asignaturas, las actividades prácticas, y la implicación y dedicación al trabajo escolar. Según Ley-Fuentes (2014), el alumnado que lleva a cabo de forma consciente e intencional las estrategias metacognitivas que lo llevan a planificar, regular y evaluar su propia condición, y el alumnado que posee estas estrategias profundas, será más consciente y tendrá una mayor capacidad de aprendizaje y mejores resultados, es decir, llevará a cabo un aprendizaje más eficiente.

Además, la ejecución de estrategias de aprendizaje apropiadas le llevará a convertirse en un alumnado más autónomo. Pero al igual que en otros aspectos, también aquí carecemos de las evidencias empíricas relacionadas al alumnado con ACI, por lo que sería conveniente ampliar el estudio de papel que juegan las estrategias metacognitivas y de aprendizaje profundas en el alumnado con ACI en general, y en base al sexo.

Por otro lado, la existencia de una minoría de alumnos/as que tienen estrategias intermedias o superficiales, con el foco dirigido hacia el alumnado de 1º de la ESO, que consideran que algunos temas no sirven o desconocen su importancia, son aburridos, o no les va bien y no saben cómo mejorar,

nos lleva a pensar que no todo el alumnado con ACI tiene la motivación y estrategias metacognitivas adecuadas o suficientes como para poder llegar a un rendimiento académico apto. Aquellos estudiantes con un bajo nivel de sofisticación cognitiva suelen recurrir a un enfoque superficial donde el uso de las estrategias se hace de forma mecánica (Hernández-Pina et al., 2004). No hay que olvidar que la autoevaluación de la efectividad, el establecimiento de metas y la utilización de las estrategias adecuadas son condiciones importantes para alcanzar el éxito académico. Además, la autoeficacia y una alta autoestima son importantes puesto que el alumnado podrá creer en sus posibilidades y capacidades para alcanzar las metas propuestas (Xu et al., 2021). En estos casos, la preparación emocional para los nuevos retos de aprendizaje y la orientación hacia los intereses autónomos serían elementos fundamentales para facilitar la competencia percibida, la utilidad de los contenidos de aprendizaje, y la motivación intrínseca. La viabilidad pedagógica de los procesos de aprendizaje de estas personas es indispensable para evitar el peligro del fracaso y el abandono escolar (Formento-Torres et al., 2023).

Este estudio no se ve carente de limitaciones. Cabe decir que la muestra empleada es muy limitada y compuesta con un alumnado que participa en un programa de enriquecimiento curricular. Por tanto, se recomienda una réplica con una muestra mayor y más representativa del alumnado con ACI.

En conclusión, el alumnado con ACI de este estudio muestra tener una motivación autodeterminada profunda y estrategias metacognitivas profundas, de manera que este abordaje puede llevarle al buen rendimiento académico general. Pero no hay que olvidar que existe una minoría con

necesidades educativas específicas dirigidas a la elaboración de un abordaje profundo. Así, estos datos pueden servir de ayuda al profesorado puesto que dan a conocer el abordaje que su alumnado puede tener en su proceso de aprendizaje y establecer, si son pertinentes, las debidas modificaciones.

Referencias

- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J. B., Kember, D., y Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Ediciones Rialp.
- Denscombe, M. (2008). Communities of Practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Formento-Torres, A.C., Quílez-Robres, A., y Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE*, 29(1), art. 2. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- González, J. L., del Rincón, B., y del Rincón, D. A. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.
- Hernández-Pina, F., García-Sanz, M. P., y Maquilón-Sánchez, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio – 2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114.
- Hornstra, L., van Weerdenburg, M., van den Brand, M., Hoogeveen, L., y Bakx, A. (2022). High-ability students' need satisfaction and motivation in pull-out and regular classes: A quantitative and qualitative comparison between settings. *Roeper Review*, 44(3), 157-172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071367>
- Idoaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., y Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Johnson, R.B., y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Kroesbergen, E.H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M.M.N., y Reijnders, J.J.W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Ley-Fuentes, M. G. (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 211-230. <https://doi.org/10.6018/j/211051>
- Liem, G. A. D., y Chua, C. S. (2019). El papel de la motivación en el desarrollo

- del talento de los niños con alta capacidad. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 207-224). UNIR.
- Mönks, F. (2000). Serving the needs of gifted individuals: the optimal match model. En: Cedefop, Agora IX. Alternative education and training processes (pp. 37-50). Panorama series, 66. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ratinaud, P. (2008-2020). *Iramuteq 0.7 alpha 2. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec le logiciels libres*. Laboratoire LERASS.
- Recio, M. A., y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61254/37268>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8, 187-198.
- Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, 25-54.
<https://doi.org/10.1177/07591063900260010>
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours; application aux Rêveries du promeneur solitaire. *La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 49, 32-36.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(Supl 1), S89-S98.
- Simón, N., Del Valle, S., Rioja, N., y Cuadrado, J. (2023). Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios. *Retos*, 48, 861-872.
<https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>
- Smith, T.M., Cannata, M., y Haynes, K.T. (2016). Reconciling data from different sources: Practical realities of using mixed methods to identify effective high school practices. *Teachers College Record* 118, 1-34.
<https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=20515>
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., Zhang, J., y de Groot, R. (2021). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 361-379.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>