



El factor motivacional en el talento académico escolar: ¿Dónde mirar?

The motivational factor in school academic talent: Where to look at?

Jorge VALENZUELA [1](#); Leonor CONEJEROS-SOLAR [2](#); Carla MUÑOZ [3](#)

Recibido: 27/09/2017 • Aprobado: 22/10/2017

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Motivación y Talento Académico ¿Dónde mirar?](#)
- [3. Discusión](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este artículo discute las diversas conceptualizaciones en torno al talento académico y la motivación por el aprendizaje, y a partir de ellas, identificar las perspectivas teóricas que podrían contribuir de mejor manera a estudiar el factor motivacional en alumnos con talento académico en contexto escolar. Nuestro interés se focaliza en identificar variables motivacionales que contribuyan al estudio de la relación motivación – talento académico en la perspectiva de ampliar y profundizar la identificación de estudiantes talentosos.

Palabras clave Motivación; talento académico; aprendizaje, alta capacidad

ABSTRACT:

The aim of this work is review various conceptualizations on academic talent and motivation for learning, and from them identify the theoretical perspectives that could contribute better to study the motivational factor in academically talented students in the school context. In this sense, our interest is focused on identifying motivational variables that contribute to the study of motivation-academic talent relationship, for a better identification of gifted students and as a contribution for understand the specific role of motivational factors in the development of academic talent

Keywords: Motivation; academic talent, learning; high abilities

1. Introducción

1.1. Conceptualización de la Alta Capacidad

En el campo de la educación de las Altas Capacidades una de las mayores dificultades se relaciona con la diversidad de modelos teóricos y procedimientos de identificación de este alumnado (Mayer, 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Estos disensos conceptuales, tienen impacto en los resultados obtenidos por los investigadores y en la

comparabilidad de los mismos, generando confusión y poniendo en evidencia la necesidad de establecer mayores consensos (Carman, 2013).

Expresión de esta diversidad de concepciones, son los términos utilizados para referirse a esta población de manera diferenciada o indistinta, tales como: *talento, superdotación, dotación, high-ability, giftedness*, entre otros, no existiendo acuerdo frente al tema. Su definición dependerá del autor, las necesidades, los valores imperantes, la cultura y momento histórico (García-Cepero et al., 2012; Renzulli, 2003).

Siguiendo a Bralic y Romagnoli (2000) en este artículo se entenderá la Alta Capacidad como una habilidad o un desempeño excepcional en una dimensión humana general (intelectual, emocional, social, física, artística) o en un campo específico de una dimensión general; por ejemplo, dentro de la dimensión intelectual, sería posible distinguir el talento matemático, científico, computacional, etc.,. Para Shaughnessy (2002) la Alta Capacidad no refiere sólo a un estado, sino más bien a un *proceso de desarrollo* en el cual el *potencial* es la variable clave en los primeros estadios; en los siguientes, el *desempeño* o los *logros*, y en etapas avanzadas, la *eminencia*. En cada una de estas etapas, factores ambientales específicos y variables psicosociales juegan un rol fundamental en su manifestación (Subotnik et al., 2011).

Dentro de la alta capacidad en su dimensión intelectual, se encuentra la denominación de *Talento Académico* para referirse a aquellos estudiantes cuyas habilidades generales o específicas se expresarían a través de las áreas que aborda el currículum escolar, es decir, matemáticas, humanidades, ciencias sociales y ciencias básicas (Arancibia, Boyanova, & Moreno, 2010). Estas habilidades los situarían en el 10% superior del promedio de sus pares.

1.2. Alta Capacidad. Evolución del concepto

Siguiendo a Conejeros, Cáceres y Riveros (2012), la conceptualización de personas con altas capacidades está íntimamente relacionada con los orígenes de la noción de inteligencia y se ha visto influenciada por la evolución de este concepto.

Es posible trazar los orígenes del concepto de Alta Capacidad desde fines del siglo XIX con el aporte de Galton, vinculado al estudio de adultos con desempeños eminentes y a inicios del siglo XX con Terman y la medición de la inteligencia en su extremo superior (A. Robinson & Clinkenbeard, 2008).

En este contexto, Kaufman y Sternberg (2008), presentan una conceptualización histórica de la evolución de las teorías explicativas de la Alta Capacidad, desde aquellas iniciadas por Galton (1869), Spearman (1904) y Terman (1916), refiriéndose a ellas como *Primera Ola*, caracterizada por Modelos de Dominio General y cuyo foco se encontraba en la medición de la inteligencia para su determinación. Una *Segunda Ola*, referida a Modelos de Dominio Específico, en los cuales se amplía la visión de inteligencia, descubriendo diversas y múltiples maneras de ser talentoso, siendo algunos exponentes autores como Thurstone (1938), Horn y Cattell (1966), y Gardner (1983). Una *Tercera Ola*, en la que se desarrollan Modelos de Sistemas, reconociendo la existencia de talentos -tanto generales como específicos- e incorporando variables psicológicas para la comprensión de la Alta Capacidad, tales como: creatividad, motivación, compromiso con la tarea, sabiduría; entre otras. Entre los representantes de este tipo de modelos se encuentran Renzulli (1978) y Sternberg (2003). Finalmente, en la llamada *Cuarta Ola*, se encontrarían los Modelos de Desarrollo que posicionan a la Alta Capacidad en un contexto evolutivo, incluyendo variables externas al individuo como el ambiente. Entre sus representantes se encuentran Tannenbaum (1986), Mönks (1992), Feldman (1992), Feldhusen (1998) y Gagné (2005).

Si bien desde la segunda mitad del siglo XX, los investigadores indicaban que la Alta Capacidad implicaba algo más que potencial cognitivo (Gross, 2005), avanzando así hacia concepciones más amplias y multidimensionales del Talento Académico y de la Alta Capacidad (Reis & Renzulli, 2010), la noción de inteligencia tal como fue entendida por los primeros exponentes hace más de cien años, sigue primando en la identificación de este alumnado (Shore, 2010).

Así lo demuestra un meta análisis realizado por Carman (2013), correspondiente a 104 artículos publicados en 38 revistas especializadas en un período de 15 años que diferenciaban entre estudiantes con y sin alta capacidad. En este estudio, se encontró que en más del 60% de los artículos, el método de identificación utilizado fue alguna medición de inteligencia. En otro estudio previo conducido por Ziegler y Raul (2000) quienes revisaron 90 artículos, los criterios más utilizados tanto de manera individual como al considerar más de un criterio fueron *desempeño e inteligencia* con un 61% y 57.7%, respectivamente.

Esta tendencia, refleja la complejidad de la identificación de este alumnado y pone de relieve la necesidad de profundizar aún más en las variables no cognitivas, que permitirían distanciarse de la visión tradicional.

En este sentido, es posible encontrar modelos como el de Los Tres Anillos de Renzulli (Renzulli, 1978, 2005) y el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné (1985, 2005), ampliamente utilizados en diversos programas especializados en la atención al Talento Académico. En el primero, la motivación aparece como un *componente esencial, inherente* (Renzulli, 1978; Sternberg, 2005, entre otros); y en el otro, como un *factor moderador* que determina la cantidad de energía que será dirigida hacia actividades de aprendizaje en un campo determinado (Blumen, 2008) Como exponentes de esta última concepción se encuentran Feldhusen (2005); Gagné (1993); Heller, Perleth, & Lim, (2005); entre otros.

El modelo de Los Tres Anillos (Renzulli, Reis, & Smith, 1981), señala que la Alta Capacidad se presenta en la interacción e intersección de tres características claramente definidas: capacidad intelectual por encima de la media; altos niveles de creatividad y alto compromiso con la tarea. Para Renzulli, el compromiso con la tarea, refiere a altos niveles de interés, implicación, perseverancia, determinación en un área de estudio o de expresión humana (Martínez, 2012). Según Blumen (2008), términos frecuentemente utilizados para describir el compromiso con la tarea corresponden a "perseverancia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza, creencia en la propia capacidad para desarrollar un trabajo importante y acción aplicada a un objeto o situación que genere interés individual" (p.154).

El modelo de Gagné (1985, 2004), en tanto, establece una diferenciación entre dos conceptos claves en el ámbito de la Alta Capacidad: *dotación y talento*. En cada caso refieren a características específicas. Por un lado, la *dotación* implicaría *potencialidades/aptitudes* que responden a habilidades naturales, mientras que el *talento* correspondería a *destrezas sistemáticamente desarrolladas*, que se expresarían a través de realizaciones y/o logros. Para ambos conceptos, el autor introduce una prevalencia estimada del 10% superior de su grupo de edad. En este modelo, el proceso de desarrollo del talento se facilita o dificulta por la acción de *catalizadores intrapersonales* (físicos o psicológicos) y *ambientales* (personas o contextos).

La motivación como variable moderadora, se sitúa en el núcleo de los catalizadores intrapersonales lo que impactaría en las necesidades, intereses y valores, permitiendo que la *dotación* para un rendimiento extraordinario se transforme en un *desempeño de excelencia* (Schick & Phillipson, 2009). En el modelo de Gagné (2010) se consideran dos procesos de gestión de metas, uno asociado a la motivación, otro a la voluntad. El término *motivación* en este modelo, refiere a identificar y en ocasiones redefinir objetivos (identificar y seleccionar intereses, motivos, pasiones, valores). La voluntad, en tanto, da cuenta de las acciones necesarias para el logro de las metas (por ejemplo, recursos y asignación de tiempo, demora de la gratificación, esfuerzo, perseverancia, autorregulación). Para el autor, ambos constructos guían el talento desempeñando "un papel importante en la iniciación del proceso de desarrollo del talento, guiándolo, y sosteniéndolo a través de obstáculos, aburrimiento y fracaso ocasional" (Gagné, 2005, p. 106).

1.3. Relación entre motivación y talento académico

Pese a la falta de unanimidad *conceptual*, en gran parte de las definiciones y modelos sobre alta capacidad o *talento* se reconoce la importancia de la motivación, incorporándola como una

variable relevante ya sea como parte inherente del modelo o como variable mediadora (Assouline, Colangelo, Ihrig, & Forstadt, 2006; Lens & Rand, 2000; Renzulli & Delcourt, 2004, entre muchos otros). En todos los casos, la motivación aparece como un factor que estimula o potencia las capacidades de estos alumnos contribuyendo a un alto desempeño en el plano académico y clave en el desempeño escolar (N. Robinson, Zigler, & Gallagher, 2000).

Al igual que en el caso de la definición de talento, lo que comúnmente llamamos *motivación* puede ser conceptualizado y operacionalizado de diferentes formas. Ello ocurre como consecuencia de las diferentes tradiciones teóricas que han abordado esta temática. Algunas de ellas son altamente predictivas, como por ejemplo, el nivel de desempeño académico, otras por su parte, permiten un margen de maniobra más amplio a la hora de pensar, por ejemplo, en la intervención.

2. Motivación y Talento Académico ¿Dónde mirar?

La relación entre motivación y aprendizaje ha sido profusamente estudiada evidenciándose que la motivación es un factor clave en el aprendizaje (Anderman, 2013; Hattie, 2009; Robbins et al., 2004). Independientemente de la perspectiva teórica a partir de la cual se explique esta influencia, pareciera ser indesmentible la centralidad de su rol en la activación y persistencia de los recursos cognitivos orientados al aprendizaje. No obstante lo anterior, una comprensión multidimensional de un fenómeno específico, en este caso, el talento académico, requiere para su explicación, la elección de perspectivas teóricas y constructos que sean pertinentes al fenómeno, pero también a la finalidad para la cual se realiza el estudio. En nuestro caso, nuestra mirada como ya se ha señalado, está focalizada en la relación motivación y talento académico en una doble perspectiva: la identificación de estudiantes talentosos académicamente y la comprensión de cómo estas variables motivacionales pueden influir en el desarrollo del talento académico.

2.1. Niveles de análisis

En primer lugar, cuando hablamos de motivación académica es importante distinguir dos niveles de análisis, un nivel más global que tiene que ver con la *actividad* que se desarrolla, mirada en su conjunto, y un segundo plano más concreto que tiene que ver con una *tarea* específica. Desde esta perspectiva, estar motivado por aprender en la Escuela se sitúa a nivel de la *Actividad*, mientras que el compromiso cognitivo de nuestros recursos para cumplir con demandas escolares específicas, se ubican en el plano de la *Tarea*.

Esta distinción es importante, puesto que cuando se habla coloquialmente de motivación, se hace referencia indistintamente a cualquiera de estos dos niveles. Lamentablemente, el tratamiento de ambos niveles es objeto de perspectivas teóricas distintas y por tanto, hacerse cargo de la "motivación" a secas, requiere afinar la mirada y hacer dialogar a distintas perspectivas teóricas.

En el marco de la motivación académica esta distinción *actividad/tarea* se concreta en la preocupación por el aprendizaje y por la realización de tareas específicas, respectivamente.

Así, en el plano de la actividad, el foco de la motivación académica es el **aprendizaje** en un contexto dado. En este caso, en contexto escolar. Importan aquí principalmente los motivos que enmarcan y dan sentido a esta actividad. Estos motivos son el escenario y las razones que sostienen la activación y mantención de los recursos cognitivos para aprender. En el plano de la *tarea*, por su parte, importan el sentimiento de competencia frente a ésta, el valor que le asignamos y las atribuciones causales sobre el éxito/fracaso de **tarea(s) específica(s)**. Cabe precisar que no sólo importa la intensidad de la motivación, también es importante la cualidad de los motivos que dan sentido y orientan la actividad y la tarea (Patrick, Gentry, & Owen, 2006).

2.2. Variables motivacionales fundamentales

Hacernos cargo de la relación entre motivación y talento académico implica, a nuestro juicio, dar cuenta de los niveles descritos arriba, es decir, tanto de la motivación por la *tarea, como labor específica realizada en un tiempo determinado*, como de la motivación por el aprendizaje dentro del marco de la escolaridad.

Para abordar estos niveles de la motivación académica se puede recurrir a distintos marcos teóricos. Cada uno tiene sus ventajas y desventajas. Nuestra opción teórica, se sitúa en la línea de las teorías sociocognitivas y se centra en una serie de constructos motivacionales, complementarios entre sí, que dan cuenta de forma más integral de este fenómeno: A nivel de la *actividad* fijamos nuestra mirada sobre los motivos que dan **sentido al aprendizaje escolar** (cf. Valenzuela, 2009; Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez, & Precht, 2015).

Tradicionalmente, en este nivel de análisis se recurre al aporte de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2010; Jo, 2011; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) quienes han mostrado que el grado de autonomía en la elección de actividades (factor determinante de la motivación intrínseca) tiene un impacto sustantivo en el desempeño (Anderman, 2013; Hattie, 2009; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). No obstante, a nivel escolar el margen de autodeterminación real es muy reducido (no se opta por ir a la escuela, a diferencia, por ejemplo, de la carrera postsecundaria). No obstante, es una perspectiva teórica cuyos aportes hay que tener en cuenta especialmente en contextos no escolares (estudios superiores, por ejemplo) o en espacios educativos no tradicionales.

En el plano de la *tarea*, nuestra opción teórica se enmarca en la perspectiva de la motivación de logro, y más específicamente, en el modelo *Expectancy & Value* (Andersen & Ward, 2014; Eccles, 2005; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Cambria, 2010). Este modelo integra, por una parte, la noción de **Expectativas** y a través de este constructo, los aportes de la teoría sociocognitiva de la *autoeficacia* (Bandura, 1997, 2012) y por otro, el **Valor de la tarea** (Neuville, Bourgeois, & Frenay, 2004). Adicionalmente, consideramos los aportes de Bernard Weiner (1985, 2008) desde una mirada atribucional de la motivación, donde ciertos tipos de atribuciones tienen un especial impacto sobre el desempeño académico. El caso paradigmático en esta línea es el rol del *esfuerzo* en la actividad académica.

2.2.1. El Sentido del Aprendizaje Escolar

La primera variable a considerar se sitúa en el plano de la *actividad* y responde a la pregunta de por qué un estudiante querría aprender lo que la escuela intenciona como aprendizaje (cf. Develay, 1996). El foco en este caso está puesto en las razones o motivos que activarían los recursos cognitivos de los estudiantes para aprender aquello que la escuela quiere enseñar, y hacerlo de manera profunda (Beas, Santa Cruz, Thomsen, & Utreras, 2001). En esta perspectiva se proponen 5 tipos de motivos que darían sentido a aprender en contexto escolar: a) *responsabilidad social*, b) *desarrollo personal*, c) *ascenso social*, d) *sobrevivencia* y e) *mal menor* (Valenzuela, 2009). Estos *motivos para aprender* incidirían en el desempeño académico en la medida que se constituyen como fuente de sentido para el aprendizaje, y esto a partir de la concordancia con el perfil intencionado por parte de los profesores (ver también Cho & Shim, 2013). Es decir, en la medida que los motivos que los estudiantes tienen para aprender en contexto escolar son congruentes con los motivos que los docentes intencionan como válidos para aprender, los estudiantes verán validados dichos motivos, y a la inversa, en la medida que el profesor desconoce como válidos los motivos de los estudiantes, la potencia de estos motivos a nivel motivacional disminuirá. Cabe señalar que evidencia reciente, muestra que los docentes tienden a no ser conscientes de esta distancia entre la valoración que ellos hacen de los motivos para aprender y los motivos que efectivamente vehiculan el querer aprender de los estudiantes (Valenzuela, sometido).

El plano de la *actividad* constituye un ámbito mucho más amplio que el marco temporal acotado propio de la tarea. En este contexto lo motivacional tiene que ver con la forma en la cual esta

actividad cobra sentido y se activan los recursos cognitivos de los estudiantes para *aprender*. Esto marca una diferencia con el plano de la tarea, donde lo motivacional se focaliza en la demanda específica del profesor, aunque no necesariamente apunte al aprendizaje. Por lo anterior, es fundamental en este nivel, junto con la *intensidad* de la motivación, la *direccionalidad* específica hacia el aprendizaje en contexto escolar (cf. Patrick et al., 2006).

Dado que en el talento académico la actualización del potencial se sitúa en un contexto sociocultural, la identificación de los motivos que dan sentido al aprendizaje escolar en los alumnos talentosos, y el grado en el cual alumnos y maestros comparten valoraciones similares frente a los distintos tipos de motivos, es una clave interesante de explorar, en la perspectiva de entender cómo generar contextos que permitan potenciar el talento en contexto escolar. Dicho de otra manera, cómo a partir de un marco de sentido compartido, favorecer el proceso de desarrollo de habilidades, conocimientos y disposiciones que se pueden aplicar en situaciones de aprendizaje y que contribuyen a aportar experiencia en el tema específico de habilidades intelectuales generales (Shore, 2010).

2.2.2. Motivación por la tarea: Expectativas y Valor

El modelo de *Expectativa Valor* propuesto por Jacquelinne Eccles y colaboradores (Eccles, 2005; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009) integra, desde una perspectiva cognitiva, distintas dimensiones de la motivación, que mediadas por el compromiso con la tarea (*task commitment*) y la elección de la actividad, inciden significativamente en la motivación académica (Viau, 2009). Esta perspectiva sostiene que la motivación por el logro de una tarea sería el producto resultante de los dos términos que dan nombre al modelo.

Siempre en el entendido de que buscamos aproximaciones teóricas de la motivación que nos ayuden no sólo a identificar, sino por sobre todo a comprender y potenciar el desarrollo del talento académico, este modelo aparece como un aporte fundamental (Clinkenbeard, 2012), ya que pone en juego dos elementos que diversas investigaciones han relevado como claves en el desempeño de actividades académicas: el *valor* de la tarea específica y el sentimiento de competencia personal para realizarla (expectativa / autoeficacia). Este ha sido, además, marco para una serie de investigaciones y desarrollos vinculados con el talento (por ejemplo, Andersen & Cross, 2014; Andersen & Ward, 2014; Clinkenbeard, 2012; Malin & Makel, 2012; Rodgers, 2008, entre otros) y fuente de propuestas para modelizar la motivación por el estudio en profesores que trabajan con estudiantes talentosos (Siegle, McCoach, & Shea, 2014).

Expectativas, autoeficacia y sentimiento de competencia

El primer componente de este modelo corresponde a la **expectativa** de poder realizar adecuadamente una tarea. La noción (expectativa) está estrechamente ligada al constructo de autoeficacia y a la perspectiva socio-cognitiva sostenida por Bandura (1997), pero se distingue conceptualmente de ella en que las expectativas se centran en competencias futuras, mientras que el constructo ya clásico de Bandura se focaliza en el presente. La literatura motivacional, tanto desde la tradición teórica de las expectativas como desde la autoeficacia, han mostrado consistentemente que esta creencia sobre las propias capacidades de desempeño juega un rol fundamental en la elección y persistencia en la tarea (Bong, 2001). En esta perspectiva, la forma en la cual el sentimiento de autoeficacia actúa puede entenderse de dos maneras: como factor motivante fruto del sentimiento de competencia, es decir que la persona tendería a elegir actividades en las cuales se sienta más competente. Sin embargo, no siempre sucede así. Muchas veces pese a tener conciencia de que somos competentes para realizar una determinada tarea, no optamos por ella, porque de alguna manera no la consideramos valiosa. En este sentido, podemos entender la autoeficacia de una segunda manera: como una condición necesaria, pero no suficiente, que permite realizar tareas que consideramos valiosas sin autoimponernos barreras.

De este modo, un primer requisito para el desarrollo del potencial talentoso de un estudiante debiera considerar la variable autoeficacia. En otras palabras, desarrollar la conciencia de que se es capaz de alcanzar altos niveles de desempeño. Este componente de la motivación fue

propuesto como un factor invariante por Dai, Moon y Feldhusen (1998), pero evidencia reciente muestra que en algunos contextos (STEM) no necesariamente habría coincidencia entre altos desempeños y alta autoeficacia (Andersen & Cross, 2014).

Valor de la tarea

Sin embargo, no basta con sentirse competente, hay que querer efectivamente realizar la tarea. Este querer depende del **Valor** asignado a esta. El valor de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes fundamentales: *utilidad, importancia, interés y costo* (Barron & Hulleman, 2015). La importancia (*attainment value*) corresponde a cuán relevante resulta para el sujeto realizar bien una determinada tarea, y ello a partir de la relación entre la tarea con aspectos identitarios de la persona, sus ideales o su capacidad en un dominio dado (Wigfield, 1994). El interés (*intrinsic or interest value*) corresponde al disfrute / gusto (*enjoyment*) por hacer la tarea (Wigfield, 1994). En este componente se retoman los aportes de Deci & Ryan (2012; Ryan & Deci, 2017) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas las cuales repercuten positivamente en el desempeño. Dicho de otro modo, este componente de la motivación corresponde al *interés* que se suscita por llevar a cabo dicha tarea. Este subcomponente, a menudo es destacado como uno de los rasgos característicos de los estudiantes con talento académico (e.g. Flanagan & Arancibia, 2005).

Por su parte, la utilidad de la tarea (*utility value*) refiere a en qué medida una tarea es percibida como útil y se adecua a los planes de la persona, valorizando instrumentalmente una tarea en función de objetivos extrínsecos (Lens & Bouffard, 2008; Wigfield, 1994).

Finalmente, la variable costo (*cost*), dice relación con que la decisión de comprometerse en una actividad determinada limita la posibilidad de llevar a cabo otras (Wigfield & Eccles, 2000). Así, esta dimensión del valor de la tarea da cuenta, en general, de cuánto esfuerzo se está dispuesta a invertir en la realización de esta actividad y el costo emocional que se está dispuesto a asumir (para una visión más matizada de distintos tipos de costo, ver Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh, 2015). Dicho de otro modo, cuánto estoy dispuesto a sacrificar o a invertir para realizar una tarea dada.

A nivel de la motivación por la tarea, las expectativas y el valor confluyen incidiendo en la elección de la actividad, el compromiso y persistencia en la tarea (cf. Viau, 2009), elemento que en el caso de los estudios de motivación y talento, ha sido puesto de relieve por Renzulli (2005).

Este segundo componente del modelo es también fundamental. No basta con sentirse capaz de realizar una actividad, es necesario que ésta sea percibida como valiosa. Esta observación que pareciera ser obvia en el caso de los estudiantes talentosos académicamente, ha sido poco explorada empíricamente por estudios que aborden en detalle los componentes del valor de la tarea (e.g. Andersen & Cross, 2014).

2.2.3. Atribuciones causales

Una tercera variable motivacional relevante en el estudio de los alumnos talentosos es la *atribución causal* (Clinkenbeard, 2012; Weiner, 1985, 2008), es decir, las causas a las cuales se atribuye el éxito o fracaso académico. El tipo de atribuciones, en términos de locus, controlabilidad y estabilidad, graduarán en mayor o menor medida las posibilidades de avance en el aprendizaje y desarrollo del talento (Assouline et al., 2006; Chan, 1996; Laffoon, Jenkins-Friedman, & Tollefson, 1989). En esta perspectiva, el tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su compromiso con la tarea, destacándose el valor del **esfuerzo** como atribución deseable, por su carácter interno y controlable, a la que el estudiante puede recurrir para mejorar su desempeño académico (García López, 2006; Weiner, 1985, 2008) y que es especialmente sensible a la baja en la exigencia académica. En este sentido, cuando hay una baja abrupta en la exigencia académica se produce un descenso significativo en la atribución al esfuerzo por parte de los estudiantes (Valenzuela, 2007). Esta

perspectiva ya ha sido inicialmente explorada en el contexto de alumnos talentosos indagando las atribuciones específicas en este tipo de estudiantes (Siegle, Rubenstein, Pollard, & Romey, 2009; Tirri & Nokelainen, 2010), así como la posible modificación atribucional en escolares mujeres en un contexto de enseñanza de la Física (Ziegler & Heller, 2000). Con todo, creemos que todavía hay preguntas pendientes, especialmente desde la perspectiva del desarrollo del talento donde este marco teórico puede ser un aporte interesante: ¿qué pasa con las atribuciones de logro de los estudiantes que desarrollan su talento académico? ¿cómo incorporan la atribución al esfuerzo en la explicación de sus altos desempeños?

3. Discusión

El objetivo de este artículo fue analizar cuáles serían las variables motivacionales, o más en general, las perspectivas teóricas que mejor nos podrían ayudar a estudiar el factor motivacional en alumnos con talento académico en contexto escolar. En esta perspectiva surgen dos niveles de análisis. Por una parte, un nivel más general (*actividad*) y otro más específico (*tarea*). A partir de esta distinción se proponen una serie de constructos y modelos motivacionales que podrían ser de utilidad para un doble propósito: una mejor identificación y caracterización de estudiantes talentosos académicamente en contextos escolares y por otra parte, variables que pueden contribuir al desarrollo del talento académico.

En esta línea, se sostiene junto con Gagné (2005, 2010) y Renzulli, (2004, 2005) que la motivación es una variable íntimamente ligada al talento académico, ya sea como parte de la conceptualización misma de talento académico, o bien, considerando la motivación como una variable interviniente y moderadora en el desarrollo del talento.

En este artículo hemos focalizado nuestra mirada sobre las variables motivacionales que serían más pertinentes al estudio de la identificación y desarrollo del talento académico en contexto escolar. Ello, por cuanto la especificidad de este contexto de formación supone ciertas particularidades que lo distinguen de otros ambientes académicos. Por ejemplo, la formación universitaria, a diferencia de la Escuela, por su carácter opcional, constituye una elección. Lo anterior ha tenido como consecuencia omitir ciertas variables motivacionales que sí serían pertinentes en contextos universitarios. Ejemplo de estas variables son la motivación intrínseca / extrínseca, constructos vinculados a la *teoría de la autodeterminación* (Deci & Ryan, 2002, 2012; Ryan & Deci, 2017), cuya pertinencia en el ámbito universitario sería mucho más adecuada que a nivel escolar, donde el margen de autodeterminación es bastante más reducido. Algo similar ocurre con variables motivacionales específicas muy ligadas al aprendizaje en el ámbito de la formación universitaria, como por ejemplo, la motivación por la lectura de textos académicos (Muñoz et al., 2012; Muñoz, Valenzuela, Avendaño, & Núñez, 2016), espacio donde adquiere mayor sentido su estudio. Es precisamente este tipo de diferencias lo que nos obliga a ser cuidadosos a la hora de elegir los constructos motivacionales a abordar.

Lo importante es elegir las variables motivacionales o conceptualizaciones de la motivación escolar que más nos ayuden a dar cuenta, en este caso, del talento académico. A nivel escolar, específicamente, es necesario ayudar a los maestros en su formación específica sobre la identificación y desarrollo del talento. En un contexto educativo en donde etiquetar a los niños puede imponer serias restricciones a su desarrollo y aprendizaje, es imprescindible re-evaluar los procedimientos de identificación del talento, tener en cuenta la falta de acuerdo respecto de las definiciones de talento y dotación y sobre todo, poner en cuestión abiertamente el exceso de confianza en los tests estandarizados como única medida para la identificación del talento, lo que constituye un obstáculo y restringe el proceso de identificación.

Hacerse cargo de la dimensión motivacional de los estudiantes talentosos, puede, en nuestra opinión, enriquecer las estrategias de identificación de estos estudiantes y superar la selección tradicional basada en la puntuación relativa en relación a su grupo de pares (10% superior), cuestión que también es compartida por diversos autores, pero que sin embargo, a la hora de identificar quedan relegadas frente a las puntuaciones y desempeños. Sin embargo,

sostenemos que no basta con identificar el talento académico en dichos estudiantes, se hace necesario estimular el que esa dotación sea desarrollada en plenitud. Evidencia reciente muestra que no todos los estudiantes con altos desempeños tienen una alta motivación por el aprendizaje, al menos, en áreas específicas (Andersen & Cross, 2014). Dichos perfiles contraintuitivos hacen necesario profundizar en la comprensión de las dinámicas motivacionales de los estudiantes talentosos y eventualmente, preguntarse por la generación de estrategias motivacionales, que ayuden a desarrollar su talento.

Finalmente, es importante insistir que el esfuerzo por contribuir en la educación de estudiantes con talento académico requiere de rigurosidad conceptual. El rigor y la claridad de nuestras opciones son, sin duda, un punto de partida para mostrar a quienes no son especialistas, que este ámbito de estudio y desarrollo trata de un fenómeno complejo y que, en este contexto, las distintas miradas teóricas no son sino esfuerzos para dar cuenta de su riqueza y contribuir de mejor manera a la identificación y desarrollo del talento académico en contexto escolar.

Referencias bibliográficas

Anderman, L. H. (2013). Academic motivation and achievement in classrooms. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 185-188). New York: Routledge.

Andersen, L., & Cross, T. L. (2014). Are Students With High Ability in Math More Motivated in Math and Science Than Other Students? *Roeper Review*, 36(4), 221-234. doi:10.1080/02783193.2014.945221

Andersen, L., & Ward, T. J. (2014). Expectancy-Value Models for the STEM Persistence Plans of Ninth-Grade, High-Ability Students: A Comparison Between Black, Hispanic, and White Students. *Science Education*, 98(2), 216-242. doi:10.1002/sce.21092

Arancibia, B., Boyanova, D., & Moreno, M. (2010). *Gifted education in Chile the Program PENTA UC*. Retrieved from Center for the Study and Development of Talent PENTA UC: <http://www.pentauc.cl/>

Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606

Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 261-271): Elsevier.

Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., & Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 149-186.

Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4), 553-570. doi:10.1006/ceps.2000.1048

Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude--Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted child quarterly*, 53(4), 236-238. doi:10.1177/0016986209346825

Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.

- Carman, C. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70. doi:10.1177/1932202X12472602
- Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 184-193.
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi:10.1016/j.tate.2012.12.003
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. doi:10.1002/pits.21628
- Conejeros, M. L., Cáceres, P., & Riveros, A. (2012). Educación de talentos académicos en Chile: una década de aprendizajes e investigación. In J. Catalán (Ed.), *Investigación orientada al cambio en Psicología Educacional* (pp. 39-73). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2&3), 45-63. doi:10.1080/00461520.1998.9653290
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). *Self-Determination*: Wiley Online Library.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). N.Y: Guilford.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Feldhusen, J. F. (1998). A conception of talent and talent development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 193-211). Washington, DC: APA.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 64-79). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1992). Intelligences, symbol systems, skills, domains, and fields: A sketch of a developmental theory of intelligence. In H. C. Roselli & G. A. MacLauchlan (Eds.), *Proceedings from the Edyth Bush Symposium on Intelligence: Theory into practice, blue printing for the future* (pp. 37-43). Tampa: University of South Florida.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232-244. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.03.002
- Flanagan, A., & Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 1(14), 121-135.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(103-112).
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-88). Oxford: Pergamon Press.

- Gagné, F. (2004). Transforming gifted into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 98-120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. doi:10.1080/13598139.2010.525341
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*(21), 217-232.
- García-Cepero, M., Proestakis, A., Lillo, A., Muñoz, E., López, C., & Guzmán, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basics Books.
- Gross, M. (2005). *Gifted and talented education professional development package for teachers. Module 1. Understanding Giftedness Further*. Sídney: Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC), The University of New South Wales (UNSW)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*: Oxford: Routledge.
- Heller, K., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270.
- Jo, S.-M. (2011). A Study of Factors Effecting on Gifted Students' Achievement: Self-determination, Learning Goal-orientation, Self-efficacy, Implicit Theory of Intelligence, and Self-regulated Learning Strategy. *Journal of Gifted/Talented Education*, 21(3), 611-630. doi:10.9722/JGTE.2011.21.3.611
- Kaufman, S., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 71-91). New york: Springer.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., & Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 4-21.
- Lens, W., & Bouffard, L. (2008). À quoi sert d'apprendre. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261-270). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 193-202). London: Pergamon.
- Malin, J., & Makel, M. C. (2012). Gender Differences in Gifted Students' Advice on Solving the World's Problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 175-187. doi:10.1177/0162353212440617
- Martínez, M. (2012). Altas capacidades intelectuales. Marco Teórico. In M. Martínez & A. Guirado (Eds.), *Altas Capacidades Intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar* (pp. 33-69). Barcelona: Graó.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 437-449). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future. Proceeding of Ninth World Conference on Gifted and Talented Children* (pp. 191-202). Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *14*(2), 118-132. Retrieved from <http://tinyurl.com/munoz2012>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, *15*(1), 52-68. Retrieved from https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.941/PDF_1
doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. In S. Neuville (Ed.), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. Louvain la neuve: Unpublished Doctoral Thesis. Université Catholique de Louvain.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, *134*(2), 270. doi:10.1037/0033-2909.134.2.270
- Patrick, H., Gentry, M., & Owen, S. (2006). Motivation and gifted adolescents. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current re- search. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 308-317.
doi:10.1016/j.lindif.2009.10.012
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184.
- Renzulli, J. (1982). Myth: The Gifted Constitutes 3-5% of the Population! Dear Mr. and Mrs. Copern We Regret to Inform You. *Gifted child quarterly*, *26*(1), 11-14.
- Renzulli, J. (2003). The school enrichment model: developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 184-203). New York: Pearson Education.
- Renzulli, J. (2004). *Identification of students for gifted and talented programs* (Vol. 2). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J., & Delcourt, M. A. B. (2004). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. In J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (Vol. 2, pp. 71-78). Thousand Oaks, CA: Corwin Pr.
- Renzulli, J., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *130*(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 13-31). Boston: Springer.

- Robinson, N., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist, 55*(12), 1413-1424. doi:10.1037//0003-066X.55.12.1413
- Rodgers, K. A. (2008). Racial Identity, Centrality and Giftedness: An Expectancy-Value Application of Motivation in Gifted African American Students. *Roeper Review, 30*(2), 111-120. doi:10.1080/02783190801955103
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Schick, H., & Phillipson, S. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies, 20*(1), 15-37. doi:10.1080/13598130902879366
- Shaughnessy, M. (2002). A reflective conversation with Robert J. Sternberg about giftedness, gifted education, and intelligence. *Gifted Education International, 16*(3), 201-207.
- Shore, B. (2010). Giftedness Is Not What It Used to Be, School Is Not What It Used to Be, Their Future, and Why Psychologists in Education Should Care. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(2), 151-169. doi:10.1177/0829573509356896
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the Job Satisfaction of Teachers of the Gifted. *Roeper Review, 36*(4), 210-220. doi:10.1080/02783193.2014.945219
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E., & Romey, E. (2009). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted child quarterly, 54*(2), 92-101. doi:10.1177/0016986209355975
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*(2), 201-293.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 327-342). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological science in the public interest, 12*(1), 3-54.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thurstone, L. M. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2010). The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review, 33*(1), 26-32. doi:10.1080/02783193.2011.530204
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia Académica y Atribución Causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere, 37*(2), 283-287.
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica, 8*(1), 49-59.
- Valenzuela, J. (sometido). Motivos que dan sentido al aprendizaje escolar: la mirada de los profesores.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. doi:10.4067/S0718-07052015000100021

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research. *Social Psychology*, 39(3), 151-156. doi:10.1027/1864-9335.39.3.151

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. doi:10.1007/BF02209024

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T. Urda & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 16 A, pp. 35-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-75). London: Routledge.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 217-243. doi:10.4219/jeg-2000-572

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11, 113-136. doi:10.1080/13598130020001188

1. Doctor en Educación y especialista en temas de motivación. Investigador del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Chile. Jorge.valenzuela@upla.cl

2. Doctora en Educación y especialista en temas de talento. Escuela de pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Leonor.conejeros@pucv.cl

3. Doctora en Psicología y ciencias de la educación, Especialista en procesos de aprendizaje. Escuela de pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Carla.munoz@pucv.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 05) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados