



CARACTERÍSTICAS PERSONALES, SOCIALES, ESCOLARES Y
PROFESIONALES DE UNIVERSITARIAS DE ALTO RENDIMIENTO

Rubí Martínez Cortes

Tesis elaborada para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por
Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Mérida, Yucatán
Noviembre 2016

APROBACIÓN DEL TRABAJO FINAL

Mérida, Yucatán a 30 de mayo de 2016.

C. Dr. Pedro J. Canto Herrera
Jefe(a) de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

"CARACTERISTICAS PERSONALES, SOCIALES, ESCOLARES Y
PROFESIONALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DE ALTO
RENDIMIENTO"

Presentado por RUBI MARTÍNEZ CORTES para obtener el grado de MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

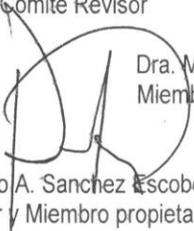
Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.


Dra. Dora E. Sevilla Santo
Miembro propietario

Atentamente
Comité Revisor


Dra. Ma. Teresa Gullotti Vázquez
Miembro propietario


Dr. Pedro A. Sanchez Escobedo
Director y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control-Escolar
C.c.p. Interesado

Declaro que esta tesis es
mi propio trabajo, con excepción de las
citas en las que he dado crédito a sus
autores, asimismo afirmo que
este trabajo no ha sido presentado
para la obtención de algún
título, grado académico o equivalente

Rubí Martínez Cortes

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 335246 , durante el período de agosto de 2014 a julio de 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

A mis padres por una vida de amor y alegrías infinitas.

A Rocío y Dulce María por ser mi mayor esperanza.

A Araceli por su inmensa fortaleza y sabiduría con la que me acompaña.

Agradecimientos

A Dios por darme la fuerza y la valentía necesarias.

A mi director de tesis: Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo, por la oportunidad de trabajar a su lado, por guiarme y por sus consejos, pero especialmente por brindarme su valiosa amistad.

A la Dra Dora Esperanza Sevilla Santo, por sus brillantes aportaciones al trabajo de investigación, pero sobre todo por estar a mi lado, por todo el apoyo y su invaluable cariño, por enseñarme con su ejemplo, que lo más valioso de la vida son las personas.

A la Dra Ma. Teresa Gullotti Vázquez por brindarme su tiempo, su cariño y por sus valiosas aportaciones en la realización de este trabajo.

A Daniela Tarhuni Navarro y José Luis Hernández Stefannoni, por la motivación que me dan para ser mejor cada día y brindarme el amor de una familia.

A Alicia Saldívar Garduño porque su luz sigue guiando mi camino.

A todos mis entrañables amigos que permanecieron cerca a pesar de la distancia, especialmente a Juan Carlos Castañeda, Ignacio Rivera, Olivia León y Karim Zavaleta.

A cada una de las personas involucradas en la realización de este trabajo, a las estudiantes del Verano Científico y a todas las mujeres comprometidas con sus ideales, y que día a día luchan porque exista un mundo más justo para todos.

Resumen

El presente estudio analizó las características personales, sociales, familiares y profesionales, así como la trayectoria escolar de un grupo de mujeres de tres universidades públicas estatales de México; consideradas de alto rendimiento académico, quienes cursaban becas el verano de la investigación científica en el año 2015.

A través de entrevistas y la administración de una batería de diversas pruebas psicológicas se colectó la información de cada una de ellas.

Todas estas mujeres están en los últimos estadios de su carrera universitaria, se sienten satisfechas con su vida, presentan buenos sentimientos de autoestima, autoeficacia y reconocen el valor de la educación universitaria como un factor positivo y de movilidad social. La mayoría de ellas tiene expectativas de continuar un posgrado, de tener una vida personal y laboral exitosa. En todos los casos el apoyo familiar, la red social de apoyo y la perseverancia fueron factores coadyuvantes a esta situación de logro.

Los resultados permiten inferir que estas alumnas son consideradas de alto rendimiento académico, pero no son altamente sobresalientes. En realidad, existen discrepancias entre las medidas de aptitud administradas, los promedios escolares y los criterios de selección al programa. Igualmente, el supuesto de que la persona con interés científico se inscribe en los veranos de investigación no pudo ser sustentado, en virtud de la variedad de aspiraciones vocacionales y proyectos de vida que manifestaron.

Es necesario realizar mayores estudios acerca de las personas de alto rendimiento académico en particular de las mujeres en México, quienes por perseverancia y decisión continúan ganando lugares en las pruebas nacionales, mejor tasa de admisión a las universidades y, por lo general dan mejores resultados en las medidas de logro nacional.

Por otra parte, es necesario afinar las políticas de apoyo para programas de formación de científicos, hacia una visión menos masiva, considerando la aptitud y el potencial académico de alto nivel como criterios de admisión.

Tabla de contenido

Oficio de aprobación/ii
Declaración/iii
Agradecimiento a CONACYT/iv
Dedicatoria/v
Agradecimientos/vi
Resumen/vii
Tabla de contenido/viii
Relación de tablas/xii
Relación de figuras/xiii
Capítulo I. Introducción/1
Antecedentes/2
Planteamiento del problema/2
Justificación/4
Objetivo general/5
Preguntas de investigación/5
Delimitación del estudio/6
Capítulo II. Revisión de la literatura/8
La mujer mexicana con intereses en la ciencia/8
Los alumnos con alto rendimiento académico/10
Locus de control interno/10
Autoconcepto/11
Orientación hacia las metas/11
Inteligencia/12
La inteligencia como un todo/13
Diversas inteligencias/14
Creatividad/14
Compromiso con la tarea/15
Alto rendimiento versus sobresaliencia/16
La escuela y los alumnos de alto rendimiento/18

Detección/18
Ubicación adelantada/19
La escuela, la instrucción y los maestros/20
Los maestros/20
Los métodos de instrucción/22
La familia/23
El programa del verano de la investigación científica/23
Capítulo III. Metodología/25
Enfoque metodológico/25
Etapas de estudio/26
Primera fase/26
Segunda fase/27
Instrumentos/28
Cuestionario sociodemográfico/28
Familiograma/28
Cuestionario para medir la motivación a la escuela/28
La escala de inteligencia Weschler para adultos/29
La escala multifactorial/29
Inventario de necesidades de orientación/30
Inventario de preferencia vocacional/31
Evaluación de los estilos de Harren/31
Guía de entrevista/31
Análisis de datos/31
La investigadora/33
Capítulo IV. Resultados/35
¿Quiénes son las participantes?/35
Participante 1/35
Participante 2/35
Participante 3/36
Participante 4/36

Participante 5/37
Participante 6/37
Participante 7/37
Participante 8/38
Análisis del contexto personal/38
Avenidas de discusión/39
Factores personales/39
Logros personales/39
Inteligencia/41
Creatividad/41
Motivación y compromiso con la tarea/42
Factores sociales/44
Relaciones familiares/44
Factores Escolares/48
Desempeño escolar/48
Vivencias en la escuela/50
Percepción de las demandas escolares/51
Factores profesionales/52
Aspiraciones vocacionales/53
Personalidad vocacional/53
Capítulo V. Discusión/55
Perspectiva de género/55
Implicaciones para la tutoría/55
Aspectos personales/56
Logros personales/56
Contexto social/56
Aptitud versus motivación/57
Lecciones aprendidas/58
Referencias/60
Anexos/66

Anexo A Cuestionario sociodemográfico /67

Anexo B Familiograma /70

Anexo C Cuestionario para medir la motivación a la escuela /71

Anexo D Evaluación Multifactorial de la Creatividad /75

Anexo E Inventario de Necesidades de orientación /79

Anexo F Inventario de preferencia vocacional /84

Anexo G Evaluación de los estilos de decisión de Harren /89

Relación de tablas

- Tabla 1 Descriptores del alumno de alto desempeño/21
- Tabla 2 Frecuencia de actividades en el aula de clase/22
- Tabla 3 Aspectos a considerar en el estudio/27
- Tabla 4 Atribuciones de logros personales/40
- Tabla 5 Puntajes de inteligencia/41
- Tabla 6 Puntajes de creatividad/41
- Tabla 7 Actividades en su tiempo libre/44
- Tabla 8 Relaciones familiares/45
- Tabla 9 Promedio escolar/49
- Tabla 10 Necesidades de orientación/52
- Tabla 11 Personalidad vocacional/53

Relación de figuras

Figura 1 Categoría de logros académicos/40

Figura 2 Cómo les resulta el estudio/49

Capítulo I

Introducción

Antecedentes

En nuestro país no resulta sorprendente que los estudios de los alumnos con alto rendimiento académico sean escasos. Maestros, investigadores y autoridades usualmente subrayan los graves problemas de rezago escolar, atraso académico y de niños con discapacidades de aprendizaje sin atender. Por esto, el estudio de los alumnos con alto rendimiento académico y los altamente sobresalientes continúa siendo asignatura pendiente en México.

La educación superior reproduce estas carencias de la investigación educativa en el nivel básico. En las universidades públicas, pocas veces se ofrecen programas, apoyos o la orientación necesaria y suficiente para la atención a los estudiantes con mayores capacidades. De hecho, son mayormente las universidades privadas las que muestran interés en otorgar becas a alumnos de alto desempeño y reclutar a alumnos sobresalientes. De Garay y Del Valle (2012) aducen que uno de los fenómenos que caracteriza la expansión de la educación superior en México, en las últimas décadas, es la mayor participación de las mujeres, pues no solo han ganado más acceso a la educación superior y los posgrados, también se han incorporado a las instituciones como personal académico sino que en muchas áreas superan a los hombres en cuanto a logro académico, por ejemplo, en las investigaciones de Muñiz (1997) se sostiene que las mujeres no sólo siguieron incorporándose a los estudios superiores sino que también se desempeñaron mejor que los varones (tuvieron más éxito y menos bajas). Blakemore y Frith (2008) sostienen que se han identificado facilidades de aprendizaje de acuerdo con el sexo, en donde las mujeres manifiestan una mayor facilidad para el lenguaje y los hombres para la lectura de mapas. Por otro lado, Buquet y otros (2006) destacan en su estudio sobre rendimiento académico en la Universidad Nacional Autónoma de México que las estudiantes mujeres obtuvieron un promedio de calificación superior que la de los hombres: 8.1 contra 7.8. Estos reportes de investigación otorgan superioridad en el desempeño académico a las mujeres y constituyen una base empírica sólida que obliga a profundizar en los factores psicológicos y contextuales que explican esta situación.

Por lo anterior, el presente estudio se orientó a generar información respecto a mujeres estudiantes de alto rendimiento y orientadas a la ciencia en universidades públicas estatales. Se pretendió entender las características psicológicas, condiciones sociales, trayectoria escolar de un grupo de mujeres, con interés en la ciencia (participantes del verano científico de la investigación) y que estudiaban en universidades públicas estatales del sur del país. Se consideraron dichas características ya que de acuerdo a Garbanzo (2007) los estudios realizados en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica acerca del alto rendimiento en universitarios se agrupan en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, con sus propios indicadores respectivamente. Se consideró, además la posible participación de diferentes estudiantes de la república mexicana como lo expresa la convocatoria del verano científico de la investigación, sin embargo fueron las estudiantes de universidades del sur del país las que cubrieron los requisitos y se propusieron para su participación en la convocatoria con sede en la Universidad Autónoma de Yucatán.

De acuerdo a datos del INEGI (2014) en preescolar se cuenta con 4.7 millones de estudiantes, de los cuáles 2.4 son niños y 2.3 niñas. En el nivel de primaria hay 14.9 millones, 7.6 y 7.3 respectivamente. Para la secundaria se presentan un total de 6.1 millones, donde 3.1 corresponden a los hombres y 3.0 a las mujeres, asimismo, la eficiencia terminal a nivel primaria es similar para niñas y niños, pero en la secundaria y en la educación media superior las mujeres muestran porcentajes mayores a los de los hombres.

En el bachillerato, la situación es diferente, pues se observa un aumento en la población femenina, de los casi 4 millones de estudiantes matriculados, 2.0 son mujeres y el 1.9 hombres; el resto corresponde a la formación como profesional técnico donde las cifras se encuentran equilibradas.

En cuanto a la educación superior, la matrícula se equipará en mitades por género de forma general, habiendo desde luego diferencias por carrera: en enfermería mujeres y en tecnológicos varones. En el nivel de técnico superior la matrícula masculina supera a la femenina en casi 1 por ciento, pero en los niveles de posgrado y normal con licenciatura, ellas tienen una incursión más elevada que los varones; la diferencia es de casi un punto porcentual en el primer caso, y de 3.5 en el segundo. En resumen, a pesar de que la

matrícula de mujeres es muy cercana a la de los varones, ellas poseen menores índices de deserción y tienen mayor eficiencia terminal.

Cabe señalar que estos avances de la mujer en México, no corresponden a la situación de discriminación y desventaja reportada para otros países en desarrollo. La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en 2006, sostuvo que el 70 % de la población no escolarizada del mundo son niñas; dos tercios de los analfabetos son mujeres y tres quintos de las personas más pobres son mujeres y niñas.

La atención a las mujeres de alto rendimiento debe sustentarse en investigación. De acuerdo a Zuñiga (2007), los procedimientos de identificación de éstas deben ser susceptibles de validación científica y la teoría debe derivarse de los resultados de la investigación; las dos juntas pueden y deben ser utilizadas para identificar a esta población.

Ahora bien, los diferentes problemas con que las mujeres se han enfrentado a lo largo de su trayectoria educativa no han sido fáciles ni están resueltos en su totalidad, no obstante que se han observado avances, como ya se mencionó la mejora en la matrícula de los niveles superiores se ve como un progreso, sin embargo sería necesario aclarar que no se ha logrado este incremento en todas las áreas académicas por lo que la información generada en esta investigación permite considerar estrategias de apoyo para mantener el alto rendimiento escolar, potenciar las capacidades y aspiraciones a los estudios de posgrado, ofrecer orientación personal y laboral a estas mujeres. Además de permitir identificar políticas institucionales que deben re-plantearse en la selección de estudiantes a los programas de formación científica.

Planteamiento del problema

Uno de los principales inconvenientes para comprender la situación real del alumnado de alto rendimiento es la escasez de información acerca de sus características intelectuales, sus sentimientos de autoeficacia, sus factores de personalidad y de la calidad de sus relaciones interpersonales y familiares. En este sentido, la investigación científica deberá dilucidar el tipo de relación que establece con sus pares, profesores, familiares, y en general evidenciar las percepciones y experiencias de su vida escolar.

En relación con las mujeres de alto rendimiento y sobresalientes, la investigación publicada es relativamente poca e insuficiente. Más aún, se asume con frecuencia y sin sustento empírico, que estas estudiantes no necesitan servicios educativos y que la excelencia académica es sinónimo de equilibrio personal y familiar. Sin embargo, muchos estudios de deserción por embarazo, abuso de sustancias, matrimonio precoz y otras vulnerabilidades propias de la mujer en condiciones de desventaja, rara vez analizan el fenómeno a la luz de la competencia escolar.

Por lo anterior, es necesario aportar información empírica respecto a la situación personal, social y escolar de estas alumnas, identificando sus fortalezas, atribuciones, aspiraciones y logros; pero también los obstáculos y riesgos que perciben en la carrera académica.

Se genera información respecto a cuáles son sus estrategias y tipos de aprendizaje, los factores de personalidad que se asocian al alto rendimiento, y conocer los contextos educativos, sociales y familiares de estas mujeres, como son: la adaptación social y la convivencia, aspecto fundamental del bienestar humano y en cuyo ámbito la mujer se ha mostrado superior, por su capacidad de empatía, su solidaridad con otros y sus tendencias a la resolución de conflictos de formas menos violentas.

Justificación

Son muy pocas las investigaciones en México que consideran la propia voz de las estudiantes mujeres de alto rendimiento. Por ejemplo, con respecto a las características psicológicas, se encontraron tres publicaciones acerca de estudiantes mexicanos en los últimos 10 años, sobre niños en la escuela primaria. En la primera, se reporta que los estudiantes de altas capacidades demostraron un mayor compromiso con las tareas académicas (Zacatelco y Aclé, 2009). En la segunda se refiere a que hay más niñas identificadas como excepcionales y de altas capacidades, y que ellas muestran una mayor preocupación por problemas sociales, especialmente de salud (Valadez, Meda y Matsui, 2004). Por último, Valdez y González (1999) detectaron que entre niños y niñas de 11 años no existen grandes diferencias; sin embargo, ellas se perciben más cariñosas. En el caso de jóvenes de 15 años, las mujeres se consideran más honestas, estudiosas, respetuosas, obedientes, románticas, detallistas, sentimentales, cariñosas y responsables que los

hombres, quienes se perciben más traviosos y agresivos. A los 18 años, ellas son más cariñosas y sentimentales, ellos más mentirosos e inteligentes.

Ahora bien, de acuerdo a Rama y Filgueira (1991), en un estudio latinoamericano, se constata que las mujeres deben sobrecalificarse educativamente para competir en el mercado laboral con los hombres.

Por lo anterior, este trabajo cobra importancia al darle seguimiento y tratar de explorar, en las mujeres universitarias, las preocupaciones, expectativas, aspiraciones, ventajas y otras dificultades que ellas experimentan.

El otro argumento que sustenta la importancia de esta investigación reside en el hecho de que si el estudio de los alumnos con alto rendimiento académico es un campo emergente en la investigación educativa en México, el enfoque a las mujeres en universidades públicas estatales otorga una especificidad interesante; ya que permite conocer las características psicológicas, aspiraciones y sentimientos de autoeficacia de sus percepciones hacia sus maestros, sus redes de apoyo familiar y social, entre otros factores relevantes. Asimismo, permite identificar algunos problemas y dificultades escolares y personales ¿Son diferentes los problemas y dificultades en este nivel educativo que en los demás?; ¿hay diferencias entre hombres y mujeres de alto rendimiento académico?

Por último, es importante tener en cuenta que algunos estudiantes de alto rendimiento son sobresalientes, por ello es importante indagar si algunas de estas mujeres presentan esta característica, siguiendo a Marland (1972) para denominar a los sobresalientes y talentosos se basan en las mediciones de un CI (Coeficiente Intelectual) el cual debe oscilar de 130, y obtener puntuaciones elevadas en las pruebas de creatividad.

Objetivo general

Describir las características personales, sociales, escolares y profesionales de un grupo de mujeres universitarias, de alto rendimiento académico, participantes en el verano científico de la investigación.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se caracterizan estas mujeres desde el punto de vista personal?
2. ¿Cuáles son sus percepciones con respecto a la vida social y familiar?

3. ¿Cómo perciben su vida escolar?
4. ¿Cuáles son sus aspiraciones de desarrollo profesional?

Delimitaciones del estudio

Este es un estudio de casos, de corte transversal, realizado durante un verano científico en una universidad pública estatal con estudiantes provenientes de otros estados vecinos, por lo que es importante señalar algunas delimitaciones.

La primera reside en que las condiciones de alto rendimiento académico y vocación científica se infieren del hecho de participar en el verano de la investigación auspiciado por la Academia Mexicana de la Ciencia y que exige como condición un buen rendimiento académico y obviamente, tener interés por las ciencias.

En este sentido, cabe señalar que las participantes tienen alto rendimiento académico comparado con sus compañeras de la universidad de origen. Lo que hace que no se tome en cuenta la varianza de competencias académicas entre ellas.

La segunda delimitación es sobre el tiempo, ya que toda la información fue colectada como se describirá en el capítulo tres por varios métodos y procedimientos durante el verano 2015, entre los meses de junio, julio y agosto.

Capítulo II

Revisión de la literatura

Esta investigación se enfoca en jóvenes mujeres estudiantes del nivel superior de universidades públicas estatales del sur del país que presentan alto rendimiento académico e interés por la ciencia. En esta sección se presentan los principales y más recientes estudios relacionados con este tipo de estudiantes.

La mujer mexicana con intereses en la ciencia

Datos de la UNESCO (2005), refieren que en México, desde el ciclo escolar 1999-2000, las mujeres representan cerca de la mitad de la población universitaria, tendencia que se ha mantenido en toda la década; aunque persisten diferencias de género por área de estudio. Por ejemplo, en las áreas de ingeniería prevalecen los hombres mientras que en las áreas sociales, hay una mayoría de mujeres.

En el caso de los posgrados y conforme a los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), citado en Garay Del Valle (2012), las mujeres representan un poco más del 50 % de la población en la Especialidad y en la Maestría, en tanto que su participación en el Doctorado disminuye al 44 %. Por lo que los estudios de posgrado han dejado de ser exclusivos de los hombres y las mujeres se preparan a formar parte de los recursos humanos más profesionalizados del país.

Ahora bien, de acuerdo a Miranda (2007) las mujeres de clase media urbana son quienes más se han beneficiado del acceso a la educación y a la modernización de los valores culturales, y quienes más rápidamente muestran la conquista de posiciones más jerarquizadas en los espacios públicos. Esto sucede juntamente con la persistencia de factores de discriminación que no siempre son manifiestos, pero sí efectivos, como el fenómeno conocido como el techo de cristal en sus carreras laborales.

Aunque desde 2001 fue decretada la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres donde se estipula la observancia en materia de equidad de género e igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, siguen existiendo organizaciones que estipulan en sus perfiles de ofertas laborales la preferencia por los hombres (García, 2002).

Cano (2000) establece que las alumnas muestran mejor desempeño académico gracias a su actitud hacia el estudio, poseen mayor motivación, manejan mejor su tiempo, poseen un mayor grado de concentración y el factor que muestra mayor diferencia significativa, es el miedo al fracaso. Las mujeres muchas veces son académicamente más sistemáticas y ordenadas, con deseos de destacar.

Aunado a lo anterior, Donoso, Figueroa y Rodríguez (2011) encontró que el rol del trabajo aparece como un tema clave e importante para chicos y chicas, pero sobresalen, con diferencia significativa, la importancia del éxito profesional y el nivel de compromiso en la consecución de las metas profesionales (esto último alcanzado gracias a la constancia y al método más desarrollados en las chicas que en los chicos) las mujeres están y se sienten muy comprometidas con su trabajo, pero equiparan el valor del desempeño de este rol a otros roles vitales.

Algunos autores argumentan que el acceso a la educación superior contribuye a la igualdad de género, por ejemplo Fernández (1995) reporta que las alumnas relatan diferencias entre la vida familiar y la universidad, en términos de que esta última representa un ámbito más gratificante que la familia y para los varones tiende a exhibirse como una experiencia restrictiva, mientras que para las alumnas es una oportunidad de expansión gratificante.

Sánchez (2003) encontró que las mujeres con mayor nivel educativo postergan la maternidad a favor de su vida laboral y social. Sin embargo, para ellas, sostener sus ambiciones puede implicarles quedar fuera de los estereotipos construidos socialmente por ejemplo, tener marido o hijos de formas no convencionales; abandonar la escuela y sacrificar su propio desarrollo por un embarazo no deseado entre otras.

Finalmente, Burin y Meler (2001) en su trabajo de investigación sustentan que las estudiantes entrevistadas casi siempre sostuvieron que pertenecer a una red de mujeres, con sus pares, les había ofrecido el contexto de contención y de estimulación imprescindible para mantener vivos sus deseos de influencia y sus necesidades de reconocimiento en la institución y no sólo en el mundo privado.

Los alumnos con alto rendimiento académico

Sánchez y Ramírez (2013) afirman que la investigación respecto a los alumnos con alto rendimiento es escasa en México y que los maestros reciben poca o nula capacitación para distinguir a alumnos altamente sobresalientes entre aquellos que presentan alto rendimiento, pese a la política nacional de guiar a estudiantes de alto rendimiento a los campos científicos. Sin embargo, es mucho menos la investigación específica sobre estudiantes mujeres de alto rendimiento académico, pese a que hay indicios que son más las mujeres sobresalientes que los hombres. Por ejemplo, los datos de PISA en 2009 evidencian que en la prueba de lectura, en los 65 países participantes, las niñas tienen significativamente mejores puntajes promedio que los varones.

En matemáticas, en 35 países los niños superan a las niñas, en cinco las mujeres superan a los hombres, y en 25 no hay diferencias significativas entre sexos, entre estos países se ubica México. Por su parte, las niñas superan a los niños en la ciencia en 21 de 65 países, en 11 los varones superan a las mujeres y en 33 países no hay diferencias significativas en el rendimiento entre sexos, como es el caso de México. En síntesis, es insostenible que intelectualmente los hombres sean más capaces o hábiles que las mujeres (OECD, 2010). Ahora bien, como señala Mingo (2006), la exclusión y discriminación de la mujer durante siglos de la educación superior es producto de una sociedad patriarcal que ha impuesto sus verdades y sus valores, los cuales siguen reproduciéndose al interior de nuestro sistema educativo desde el nivel básico hasta la educación superior, lo que no tiene que ver con las capacidades intelectuales entre sexos.

Existen varios factores psicológicos asociados al alto rendimiento académico, en las secciones siguientes se abordan los principales.

Locus de control

Locus de control, es un concepto tradicional en el campo de la atribución de los logros en el proceso escolar, originalmente fue postulado por Rotter en 1954. Éste un concepto central para entender la personalidad del estudiante y se divide en locus de control interno, si la persona atribuye tanto sus éxitos como sus fracasos a su esfuerzo y a su responsabilidad personal; y el locus de control externo, que se refiere a quienes atribuyen

sus éxitos a su esfuerzo y responsabilidad, pero sus fracasos a factores ajenos y externos al individuo tales como la suerte, los maestros, el ambiente, entre otros.

A este respecto, también se han estudiado poco las diferencias entre los géneros, de la revisión realizada podemos mencionar que la literatura anglosajona manifiesta que los niños tienden a tener con mayor frecuencia un locus de control interno cuando se compara con las niñas, esto adquiere particular relevancia en México, ya que estos mismos estudios reportan que las niñas tienden a mostrar expectativas a la escuela mucho menores que los varones (Reis, 1999).

Auto-concepto

Éste es un constructo tridimensional que incluye la valoración de la persona, por la persona misma en diferentes dimensiones de su personalidad. En este sentido, los estudios que se han realizado respecto al auto-concepto académico engloban las creencias y percepciones que tienen los estudiantes respecto a sus capacidades de confrontar las demandas escolares y su sentido relativo de autoeficacia para el logro escolar (McInerney, Wing-Yi, Ching y Hap, 2012).

Dentro de esta perspectiva también es importante mencionar al auto-concepto relacionado con otros factores contextuales, pero que están directamente relacionados con el logro escolar, por ejemplo, sobre las relaciones que se tienen acerca de las habilidades sociales (Byrne y Shavelson, 1996).

Orientación hacia las metas

El concepto de orientación hacia las metas se utilizó en la investigación educativa en los años 70's, con la finalidad de entender el logro estudiantil. De acuerdo a Eison (1979), orientación hacia las metas fue definida como la disposición hacia el desarrollo demostrando habilidad en situaciones de logro.

Los resultados de algunas investigaciones, de acuerdo a Wentzel (1998), muestran que las metas de aprendizaje y sociales están asociadas en mayor cuantía al género femenino, mientras que las metas de rendimiento lo están al género masculino. Ahora bien, Thorkildsen y Nicholls (1998) reportan mayores metas de aprendizaje en las alumnas a diferencia de los alumnos. Igualmente, las alumnas aparecen con mayores atribuciones de

interés y esfuerzo, mientras los alumnos dan explicaciones más extrínsecas de los sucesos relacionados con el rendimiento.

Inteligencia

La inteligencia no existe de manera física en el mundo real, sino que es un concepto socialmente construido, una realidad consensuada cuya utilidad y uso profesional son tan extendidos que tal pareciera que la inteligencia es un objeto físico tangible.

La inteligencia es un concepto creado principalmente para comprender las diferencias individuales en cuanto al desempeño en diversos ámbitos de la vida. Este constructo ayuda a comprender cómo las personas pueden efectuar tareas complejas, adaptarse de manera eficaz a un entorno, aprender de la experiencia, entre otras cosas.

En el contexto escolar, la inteligencia se asocia a la capacidad de entender, organizar y utilizar información de manera adecuada; la capacidad para resolver problemas; la habilidad de pensar racionalmente; la habilidad para captar lo esencial de una situación y se relaciona íntimamente con las probabilidades de éxito o fracaso escolar.

La revisión de muchos textos sobre el tema, permite identificar tres grandes vertientes asociadas a la inteligencia 1) la capacidad de resolver problemas prácticos en la vida común; 2) la capacidad de comunicarse y el dominio de habilidades verbales; 3) la capacidad de interrelacionarse con otros, de ser aceptado en el grupo y de escalar posiciones sociales (Stenberg, 2004).

Entre estas acepciones de inteligencia se encuentra la propuesta por Gardner y la denominada inteligencia emocional. La inteligencia emocional está compuesta por cuatro grandes habilidades: percepción, integración, entendimiento y manejo de las emociones. De acuerdo con lo anterior, se define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Las características de la llamada inteligencia emocional son: la capacidad de motivarnos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de sentir empatía y confiar en los demás (Goleman, 1995).

La teoría de las inteligencias múltiples, como ha sido denominada la teoría de Gardner, identifica una serie de inteligencias (siete en principio) que se manifiestan de forma independiente y que son consideradas como habilidades para resolver problemas o explicar los objetivos propuestos en diferentes culturas y en distintos momentos históricos.

Teoría de las inteligencias múltiples: 1) Inteligencia lingüística, 2) Inteligencia lógica matemática, 3) Inteligencia espacial, 4) Inteligencia kinestésica-corporal, 5) Inteligencia musical, 6) Inteligencia interpersonal, 7) Inteligencia intrapersonal.

Para el autor de la teoría de las inteligencias múltiples, todas tienen la misma importancia, siendo susceptibles de subdivisión o de reajuste. Gardner subraya la necesidad de hacer un esfuerzo para comprender mejor los contenidos de cada tipo de inteligencia, ayudando a cada sujeto en la identificación y desarrollo de la inteligencia o combinación de ellas en las que posea mayores recursos naturales o grado de competencia. Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional se mantiene en controversia.

La delimitación entre inteligencia emocional y la propuesta por la orientación psicométrica no ha sido suficientemente establecida, tampoco las diferencias entre inteligencia emocional y conducta emocional; sin embargo, su conceptualización no supone contradicción alguna. El grado en que cada sujeto posee una y otra puede presentar importantes contrastes; es decir, una elevada inteligencia emocional puede acompañarse de un Coeficiente Intelectual (C.I) no tan elevado, en tanto que uno muy alto, puede ser obtenido al mismo tiempo que se posee una inteligencia emocional baja.

La inteligencia como un todo

Muchos autores clásicos han abordado este tema. Algunos teóricos sugieren que la inteligencia es una habilidad básica que afecta el rendimiento en todas las tareas cognitivas, desde problemas matemáticos hasta escribir poesía o resolver acertijos. Piaget (1972) argumentaba que la inteligencia como un todo, se desarrolla en todos los niños por medio del cambio de estructuras cognitivas. De igual modo, Vygotsky (1962) asumía una visión holística de la inteligencia al suponer que la mayoría de las capacidades intelectuales tienen un origen social.

Diversas inteligencias

La visión analítica que argumenta diversos tipos de inteligencia, independientes entre sí y diferenciados los unos de otros, ha sido defendida por autores como Sternberg (2004) quien propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa, y práctica. Cada uno de estos tipos conforma tres sub categorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y práctica.

Otra aportación importante en esta área es la de Cattell y Horn, con su teoría sobre la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada (Woolfolk, 2007). La inteligencia fluida es la que tiene que ver con las capacidades que ponemos en juego cuando razonamos, creamos conceptos nuevos, establecemos relaciones, inventamos; esta capacidad está ligada al desarrollo neurológico, está muy libre de las influencias culturales o sociales. La inteligencia cristalizada es aquella que tiene que ver con todos los conocimientos y que aumentan con la experiencia y el aprendizaje, la utilizamos cuando resolvemos problemas cotidianos y aplicamos estos conocimientos.

Creatividad

Una de las características de los alumnos con talento académico es la creatividad, por lo que se mencionarán las diferentes definiciones sobre este término. La creatividad es considerada como una característica de los individuos con talento académico y ésta puede concebirse como la capacidad de encontrar o inventar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocida, o la creación de nuevos problemas (D.G.E.E., 1991).

También ha sido relacionada con la inteligencia divergente, en donde se ponen en juego una gran variedad de alternativas para enfrentar un problema determinado y obtener la mejor solución. Así pues, se puede considerar como parte componencial del talento o la capacidad sobresaliente este tipo de pensamiento (Botias, Higuera, & Sanchez, 1998).

Si se consideran las formas por las cuales se puede medir la creatividad de un estudiante, Renzulli (2000) menciona que la validez predictiva de las pruebas de creatividad o pensamiento divergente ha sido limitada, ya que los criterios de actuación no se apegan a la vida real. Bajo esta concepción, sugiere analizar los productos creativos y el conjunto de características, como un medio para evidenciar el potencial creativo. Las

características del pensamiento creativo han sido descritas por investigadores como Guilford y Torrance. Como parte del pensamiento divergente se encuentra la fluencia que es la habilidad de generar muchas ideas, la flexibilidad para tomar diversos caminos, la originalidad de las ideas y la elaboración que conlleva a concretar las ideas creativas (Torrance, 2001). Estos criterios deben ser considerados al momento de evaluar un producto creativo, que permita la identificación del potencial sobresaliente.

Algunos indicadores como la fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento, se añaden a la apertura ante nuevas experiencias, la curiosidad y especulación; para conformar un alto nivel de pensamiento creativo (Renzulli, 2000).

Compromiso con la tarea

Otra característica que se les atribuye a aquellos alumnos con talento académico es el compromiso con la tarea. Contrariamente a la opinión que se tiene de los alumnos con capacidades y aptitudes con talento académico como problemáticos e inadaptados en la escuela, a la mayoría les gusta el colegio y aprender.

Según Blanco (2001) y Soto (2003), los alumnos con talento académico presentan conductas como: a) persistencia en la realización de tareas emprendidas, b) buen rendimiento académico en la mayoría de las ocasiones, c) interés en adquirir conocimientos nuevos, d) concentración rápida en tareas de su interés, e) afán intelectual y deseo de superación, f) perfeccionismo y g) comprensión y aceptación de la autoridad, aunque sea crítico con ella.

La noción de compromiso con la tarea es compleja y como tal, diversos autores la han tratado de definir siguiendo diferentes vertientes. Por ejemplo, para Renzulli (2000), el compromiso con la tarea se asocia a la motivación que tiene la persona para abordar un problema determinado durante un periodo de tiempo; otra definición semejante a la de Renzulli es la de Botias, Higuera y Sánchez (1998), quienes afirman que este concepto se relaciona con la tenacidad con que el sujeto permanece durante un tiempo prolongado realizando una tarea, una vez establecida una meta de trabajo, con un alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos o metas que se han marcado de manera individual. Por otro lado, Rayo (1997) sugiere que el compromiso con la tarea implica la

intensidad y devoción con la que es llevada a cabo una actividad de interés para el individuo.

La postura de Renzulli (1977), sigue siendo la postura más precisa, este autor sostiene que la definición del sobresaliente involucra cinco aspectos: 1. Altas habilidades intelectuales generales: pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico; 2. Rapidez en el procesamiento de la información; 3. Alto desarrollo de habilidades específicas; 4. Creatividad; 5. Compromiso con la tarea: altos niveles de interés en un problema o área de estudio, perseverancia y motivación al logro. Estos aspectos no siempre se presentan juntos, por lo que la presencia de uno de ellos justifica una evaluación detenida del estudiante, con vistas a determinar si realmente es, o no sobresaliente.

Por lo tanto, en esta investigación se hace alusión al concepto de alumno con alto rendimiento académico para aquel que tiene altas calificaciones y, por lo tanto, un buen promedio escolar, que se distingue dentro del salón de clase por ser aplicado, dedicado y con buena organización de su tiempo. En este sentido, cabe señalar que muchos alumnos con alto rendimiento académico (también llamados con éxito académico), lo son por su esfuerzo y dedicación a los estudios; otros alumnos, la minoría son quizás identificados como con alto rendimiento académico por cualidades de personalidad o habilidades sociales que permiten engancharse fácilmente con sus pares y con los profesores; sin embargo, la principal distinción debe hacerse con los alumnos sobresalientes, quienes tienen una disposición epigenética de alta aptitud. Es decir, los alumnos sobresalientes se caracterizan por una inteligencia innata alta y no todos ellos son también de alto rendimiento académico, incluso pueden ser de bajo rendimiento.

En otras palabras, el rendimiento académico alto casi siempre se deriva del esfuerzo, dedicación e inversión de tiempo y motivación al estudio. Entonces, cabe subrayar que el presente estudio, más que enfocarse al alumno altamente sobresaliente, se enfoca en los estudiantes de éxito académico con alto rendimiento que son identificados por sus maestros y sus logros académicos.

Alto rendimiento versus Sobresaliencia

Muchos padres de familia, autoridades escolares y maestros confunden con frecuencia los conceptos de alto rendimiento académico y alumnos sobresalientes. Aunque

existen coincidencias, estos son dos grupos diferentes de estudiantes, por lo que en esta sección se clarifican cada uno de estos conceptos y se disciernen las diferencias. Este estudio se enfoca a alumnas de alto rendimiento académico y no necesariamente a los sobresalientes.

La sobresaliencia tiene que ver con la aptitud, que se define como la capacidad que posee un individuo para hacer algo y connota habilidades de pensamiento, resolución de problemas y combinaciones entre conductas y disposiciones cognitivas. En psicología se estudian las habilidades y los procesos mentales involucrados, particularmente en cómo se determinan o miden estas capacidades. En este sentido, la aptitud está relacionada con la inteligencia, la herencia y el conocimiento.

De acuerdo con Snow (1992), el término aptitud es uno de los temas centrales para la psicología educativa; ya que la determinación de éstas en los estudiantes es crucial para predecir el aprendizaje actual y potencial de un estudiante. Pese a que el concepto de aptitud es relativamente antiguo, persisten las utilizaciones equivocadas y las confusiones en su uso; por ejemplo, se utiliza de manera errónea, sobre todo cuando incluye aspectos de contexto dependientes como las emociones y algunas características de la personalidad. Añade a la confusión el hecho de que las teorías de la aptitud están vinculadas con conceptos tales como: aprendizaje, logro y con algunas teorías del diseño instruccional.

Las aptitudes, hoy en día, se refieren a las capacidades primariamente heredadas que se pueden desarrollar mediante estimulación de la familia, la escuela o la comunidad y describen lo que un individuo puede hacer y en qué medida o grado; es decir, hablar de aptitud implica estimar un cierto grado de pericia, talento o destreza. Las aptitudes son pues capacidades que en el paradigma tradicional de las teorías rasgo factor, surgen de conglomerar habilidades. Las aptitudes se consideran como potencialidades que pueden ser influidas por la instrucción que se recibirá, por la estimulación y por la motivación, persistencia y esfuerzo del individuo (Snow y Swanson, 1992).

Por lo anterior, cuando se habla de alumnos sobresalientes, se hace referencia a este factor heredado de capacidad que permite el desarrollo de habilidades cognitivas altas y se distinguen de sus pares por su inteligencia.

El alumno con alto rendimiento tiene a veces una alta aptitud, pero la mayor parte de las veces su calificación, principal indicador de rendimiento, se deriva de dedicación, esfuerzo, orden y empeño. Es decir, la aptitud es innegable como correlato del logro, pero la dedicación, el esfuerzo y la motivación al logro predicen y se asocian con mucha más frecuencia y fuerza al rendimiento escolar.

La escuela y los alumnos de alto rendimiento

En la lógica anterior, en esta sección se pretende discernir los servicios y previsiones del sistema escolar hacia los alumnos de alto rendimiento académico y los altamente sobresalientes.

En primer lugar, existen pocos programas o servicios específicos para los alumnos con alto rendimiento académico. Maestros y autoridades, asumen que estos no necesitan ayuda o servicios y suponen, con gran razón, que el alto rendimiento académico es producto de una vida familiar estable, de un orden y una salud mental y física.

De hecho, México se caracteriza por tener escasos apoyos suplementarios para el alto rendimiento, muchas becas y apoyos gubernamentales se dan en función del estatus económico y no necesariamente en consideración del mérito y esfuerzo. Además, no existen tradiciones como en otros países en donde escuelas particulares y universidades de prestigio buscan a alumnos de alto desempeño para becarlos e incorporarlos a sus instituciones. En suma, la atención a los alumnos con alto desempeño es casi inexistentes en el sistema educativo mexicano.

Por lo anterior, profundizaremos en los servicios para los alumnos altamente sobresalientes, quienes son confundidos con los de alto rendimiento en cuanto a quiénes y cómo son, como se ha argumentado antes en este trabajo. En particular, abordaremos los procedimientos y problemas para su detección, adelantamiento y seguimiento.

Detección

En México, Soto (2003) sugiere evaluar inteligencia y creatividad para determinar quién es un Alumno Altamente Sobresaliente (AAS). El primer filtro es a través de las calificaciones, generalmente un Alumno de Alto Rendimiento Académico (ARA) se asocia

a sobresalencia con base en pruebas de inteligencia; y el segundo, con base al historial académico del alumno y en sus producciones.

Son pocos los estudios en México con respecto a las opiniones y percepciones de los profesores respecto a los AAS y ARA dentro del aula, lo que impide su atención y estimulación. Por ejemplo, diseñar un currículo que se acomode a los avances de las destrezas cognoscitivas de los estudiantes, basado en el programa escolar de acuerdo al grado en el que se encuentre o implementar procedimientos administrativos que faciliten la agrupación apropiada de los estudiantes para la instrucción (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

Muchos maestros no realizan actividades comunes en las que estos alumnos, con alto desempeño, apliquen sus conocimientos y el resto de sus compañeros alcancen el mismo nivel, tal vez esto se pueda deber a la falta de conocimiento de los maestros, a la forma de organizar los contenidos tanto para los alumnos con alto desempeño, como del grupo en general.

Las instituciones de educación superior en nuestro país, cuentan actualmente con programas de apoyo para la población de AAS y la de ARA; sin embargo, no siempre son suficientes, ni cumplen su objetivo de manera eficaz.

La familia es también una parte fundamental para la detección, como lo señala Coriat (1990), para el nivel de preescolar y primaria los padres son más aptos que los maestros para identificar a los niños talentosos. Posteriormente, Artiles et al. (2003), muestran que el 70% de los casos, los padres identificaban adecuadamente a los estudiantes sobresalientes y como mencionan Borges y Hernández (2005), los padres son una fuente confiable para la primera nominación de un individuo como poseedor de altas capacidades intelectuales.

Valdés y Vera (2012) concluyen que la habilidad de los padres para identificar a los hijos con aptitudes sobresalientes se ve favorecida si éstos son debidamente orientados con respecto a las características que identifican a los niños.

Ubicación adelantada

Los reportes de la SEP (2010) indican que en el país, la población atendida de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos se elevó a 77,884. Para

dar atención a las necesidades de dicha población se cuenta con dos programas específicos fundamentados en el modelo sociocultural: enriquecimiento y aceleración.

El primero se encuentra descrito en la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes; mientras que el segundo presenta varios tipos para su implementación, como la entrada temprana a un nivel educativo, o la omisión de grados escolares.

Para la educación superior, en el artículo 41 de la Ley General de Educación, se menciona que: “Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes”. Por lo que es necesario analizar qué tipos de programas sobre detección, apoyo, orientación y seguimiento ofrecen las distintas instituciones de nivel superior en nuestro país.

De acuerdo a Benito y Benito (2011), la Universidad Nacional Autónoma de México, así como el Tecnológico de Monterrey cuentan con programas para apoyar a los alumnos talentosos. Sin embargo, no hay seguimiento de estos alumnos, y los servicios son independientes en los diferentes niveles educativos.

Las consecuencias, de acuerdo a Colangelo, Assouline y Gross (2004), de no aplicar modelos para la atención de alumnos sobresalientes intelectuales hacen que se detenga a los mejores alumnos cuando estos deberían ser motivados a desarrollar al máximo su potencial.

La escuela, la instrucción y los maestros

Esta revisión estaría incompleta, si no se consideraran qué aspectos escolares son importantes para entender a los alumnos con alto rendimiento escolar. A continuación, se describen algunos hallazgos respecto a los maestros, los métodos de instrucción y las escuelas.

Los maestros

De acuerdo a Touron (2008), para que la atención a las necesidades educativas que se derivan de las altas capacidades pueda llevarse a cabo, en la universidad y fuera de ella de modo satisfactorio, es imprescindible abordar también la formación de los profesores

que podría ir dirigida en tres ámbitos: 1) ser capaces de identificar necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los alumnos; 2) definir las alternativas más eficientes para atender todas las necesidades educativas; y 3) conocer las distintas teorías relativas a la alta capacidad y al alto rendimiento de los estudiantes, dominando la terminología adecuada para cada caso.

En un estudio realizado a 29 profesores de una universidad pública mexicana, se les aplicó un cuestionario desarrollado por Ziegler y Phillipson (2012) adaptando algunas preguntas al contexto mexicano. El cuestionario fue traducido del español al alemán (idioma original del cuestionario) y cotejado para significados, donde se encontraron los descriptores de alto desempeño que se muestran a continuación:

La Tabla 1, describe la importancia de ciertos descriptores para identificar al alumno de alto rendimiento.

Tabla. 1.

Descriptores del alumno de alto desempeño

Descriptor	X	DS
Complaciente	5.76	1.65
Con buenas ideas	4.62	.77
Inteligente	4.34	.89
Razonable	4.24	1.15
Buena memoria	4.24	1.12
Le gusta aprender	4.21	1.17
Habilidades de comunicación	4.07	1.19
Amigable	3.69	1.25
Agradable	3.66	1.04
Poco social	3.62	1.14
Sentido del humor	3.41	1.21
No le importa tener amigos	3.28	1.22
Popular	3.17	1.13
Egoísta	3.07	1.19

Puede notarse que los docentes identifican a los alumnos de alto desempeño como más complacientes en sus actividades, siempre buscan cumplir con las exigencias que se les

pide en sus trabajos, así como la amabilidad que presentan en la relación profesor-alumno. Por otra parte, no asocian a ser sobresaliente adjetivos como egoísta y desinteresado.

Los métodos de instrucción

Por otro lado, se preguntó qué tan frecuentemente realiza el maestro actividades en el aula de clases. Los resultados se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencia de actividades en el aula de clase

Actividad	X	DS
Compruebo si los estudiantes entendieron el tema	6.17	1.44
Presento el objetivo de la clase	4.52	1.09
Checo las tareas de mis estudiantes	4.34	1.23
Reviso las tareas	4.31	1.22
Al principio, presento un pequeño resumen de la clase anterior	4.31	1.10
Los estudiantes trabajan en conjunto para resolver un problema	3.72	1.25
Los estudiantes evalúan y reflexionan sobre su propio trabajo	3.52	1.50
Les presento nuevos temas en PowerPoint	3.48	1.45
Administro pruebas para evaluar el aprendizaje	3.28	1.36
Les pido a mis estudiantes que se aprendan cada paso	3.21	1.59
Los estudiantes mantienen debates y argumentan	3.17	1.33
Los estudiantes trabajan en grupos	2.93	1.68
Le pido a mis estudiantes realizar ensayos	2.79	1.20
Trabajo con estudiantes individualmente	2.76	1.95
Los estudiantes trabajan individualmente con su libro de texto	2.72	1.64
Los estudiantes crean productos que serán utilizados	2.62	1.52
Le doy tareas diferentes a los que tienen problemas	2.45	1.70
Les pido a mis estudiantes que sugieran actividades	2.31	1.46

Podemos observar que los docentes necesitan desarrollar diferentes recursos para el aprendizaje con la finalidad de guiar a los estudiantes y que logren una mejor comprensión de los temas expuestos.

La familia.

Es indudable que el seno familiar es una de las principales esferas de socialización, que es un proceso por el que la generación joven aprende e internaliza una serie de ideas, normas, valores y patrones de conducta que le permiten identificarse e incorporarse a los modos de vida de la comunidad que lo rodea (Durkheim, 1975). De esta manera, la influencia de la familia cobra importancia en el desarrollo de las personas. También, para la esfera educativa el contexto familiar es preponderante. Como se mencionó, la familia juega un papel importante para la detección informal de los talentos de los hijos; sin embargo, no es la única ni principal función que debe realizar. De acuerdo a Valdés y Vera (2012), la participación efectiva de los padres en la educación de los hijos es importante para que éstos desarrollen al máximo sus potencialidades, y en el caso de los sobresalientes no es la excepción.

De acuerdo a Marchesi (2000), los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los hijos.

Ahora bien, de acuerdo a Castejón y Pérez (1998), cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado.

El Programa del Verano de la investigación científica

La Academia Mexicana de las Ciencias abre su convocatoria anualmente para realizar El Verano de la Investigación Científica. Este programa, además de brindar un apoyo económico, tiene por objetivo fomentar el interés de los estudiantes de licenciatura hacia la actividad científica en cualquiera de sus áreas (Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Biológicas, Biomédicas, Químicas, Ciencias Sociales, Humanidades, Ingeniería o Tecnología.). El Verano de la Investigación Científica es pues, una estancia que consta de siete semanas en una Institución de Educación Superior dentro o fuera de la ciudad o zona metropolitana dónde los participantes cursan sus estudios. Las actividades realizadas, están

bajo la guía y supervisión de un investigador y al final del programa, tanto el investigador como los participantes, generan un reporte de las actividades realizadas.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Magaña, Aguilar y Vázquez (2014), de manera general el alumno que participa en el verano de la investigación científica, reporta estar interesado en las actividades de investigación, pero únicamente el 15% refleja un verdadero interés por las actividades asociadas a la investigación, y el 30% no percibe dificultades para su desarrollo. Ahora bien, las disciplinas que conforman las ciencias sociales en México, han mostrado una participación mayoritaria en las actividades de investigación, pero sus resultados han sido duramente cuestionados en diversas esferas científicas (UNESCO, 2011), y dadas sus características, la formación de cuadros consolidados que permitan un relevo generacional hace imprescindible la consideración de programas que apoyen curricularmente estos esfuerzos.

Finalmente, es relevante que para cumplir los objetivos de este programa se mire hacia propuestas de implementación y seguimiento que cuiden aspectos elementales como los que señala Hernández (2005), que son la disposición y el tiempo de los estudiantes, debido a que pueden tener otros compromisos y responsabilidades significativos diferentes al estudio; y el que estas personas suelen estar en un momento de su vida en el que apenas están vislumbrando el camino a tomar para construir su futuro, puede ser decisivo el factor externo. Otro aspecto relevante es la integración curricular de actividades de investigación, que diversas asignaturas integren elementos que permitan a los estudiantes generar pensamiento crítico con la capacidad de aprendizaje continuo, búsqueda de problemas no resueltos y planteamiento de soluciones fundamentadas con rigor científico, construyendo las competencias que requieren los estudiantes de las ciencias sociales para profesionalizar la disciplina.

Capítulo III

Metodología

En el siguiente capítulo se presenta el enfoque metodológico que se utilizó para el desarrollo de la investigación, las fases del estudio y una breve descripción de los instrumentos de recolección de datos.

Enfoque metodológico

El paradigma de investigación utilizado en este estudio fue la investigación cualitativa, a través de estudio de casos. Ya que de acuerdo a Stake (1999), el caso lo constituyen en su mayoría personas o programas. Siguiendo al autor nos interesaba conocer lo que tienen de único como lo que tienen de común las participantes de la investigación; de esta manera, el objeto de estudio son las características personales, sociales, escolares y profesionales de estudiantes de diversas carreras del área de ciencias sociales en diversas universidades públicas estatales y que fueron seleccionadas para una estancia de investigación por la Academia Mexicana de las Ciencias, en la Universidad Autónoma de Yucatán en el verano del 2015. Todas ellas son consideradas con alto rendimiento académico en sus instituciones de origen y por presentar interés científico, concursaron y fueron seleccionadas para participar en el Verano de la Investigación Científica.

Las estudiantes fueron convocadas para una primera reunión donde se hizo de su conocimiento el propósito del estudio y se les aseguró que los datos obtenidos se manejarían de una manera discreta y confidencial. A pesar de la garantía del anonimato en los reportes de la investigación, todas y cada una de ellas firmaron una hoja de consentimiento informado, en la cual se especificaron los tipos de pruebas que se realizarían y los propósitos de las entrevistas y observaciones.

Es importante reiterar que para participar en el Verano de la Investigación Científica se realiza una selección por la Academia Mexicana de las Ciencias. En estos programas los aspirantes deben ser considerados de alto rendimiento académico -en sus instituciones de origen- y presentar interés por la investigación científica.

De esta manera, el grupo estuvo formado por ocho mujeres estudiantes de diversos estados de la república: cuatro de Tabasco, tres pertenecientes a la licenciatura de

enseñanza del idioma inglés y otra de mercadotecnia; dos de Tlaxcala, ambas de la carrera de educación especial; y dos de Puebla de la carrera de psicología educativa. Sus edades oscilaban entre los 21 y 24 años de edad.

El presente estudio se desarrolló en dos fases que se describen a continuación.

Etapas de estudio.

Primera fase

La primera fue una fase introductoria grupal, donde se aplicó la primera parte de una batería de instrumentos que contenía un cuestionario sociodemográfico, de creatividad, de necesidades de orientación, estilos de decisión y motivación y compromiso con la tarea, entre otros, que se describen más adelante, pero como visión general, la Tabla 3 ilustra las variables a estudiar y los modos/instrumentos con los que fueron evaluadas.

Tabla 3.

Aspectos a considerar en el estudio

Características	Variables	Instrumento
Personales	Demografía	C. socio-demográfico
	Autoeficacia	Entrevista
	Personalidad	Entrevista
	Inteligencia	WAIS-III
	Creatividad	EMUC
	Motivación y compromiso con la tarea	Escala
Sociales	Relaciones afectivas con amigos, pares	Entrevista
	Estructura familiar	Familiograma
Escolares	Promedio escolar	C. socio-demográfico
	Percepción de demandas escolares	Escala de NO
	Vivencias en la escuela	Entrevista
	Relación con profesores	Entrevista
Profesionales	Aspiraciones vocacionales	Entrevista
	Perfil	SDS Holland
	Estilos de Decisión	Harren DMS

La aplicación de los instrumentos fue llevada a cabo en las instalaciones de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ésta fue la única parte del estudio que se realizó de forma grupal, por la naturaleza de los mismos instrumentos. Se solicitó la autorización para trabajar en un aula, la cual estaba bien iluminada y tenía buena temperatura; las participantes se presentaron puntualmente y se les otorgó el material necesario para contestar (lápices, borrador, sacapuntas). Al estar todo el grupo reunido, se dieron las indicaciones sobre la información que se obtendría con dichos instrumentos, la investigadora estuvo siempre al pendiente de las dudas o comentarios que pudieran surgir. Al terminar de contestar la primera parte de los instrumentos especificados, se agendaba una cita individual para la aplicación de las demás pruebas y para realizar la entrevista.

Segunda fase

Esta segunda etapa se caracterizó por la aproximación individual a cada una de las estudiantes con los siguientes procedimientos.

- 1) Aplicación de una escala de inteligencia individual
- 2) Entrevistas individuales

Los datos fueron analizados por la investigadora, además, todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y los análisis de las mismas fueron la base para el desarrollo de los resultados.

Instrumentos.

A continuación se hace un breve recuento de los instrumentos utilizados para coleccionar información.

Cuestionario socio-demográfico.

Se trata de un instrumento para recabar la información general de cada una de las participantes. La cédula diseñada por elaboración propia, tenía la capacidad de coleccionar toda la información sociodemográfica.

Dentro de la información recabada por este cuestionario se encontraban: los datos del alumno, datos escolares generales, datos de los padres o tutores (edad, nacionalidad, estado civil, escolaridad, ocupación, lugar de trabajo, ingreso mensual, estado de salud), un área familiar general, historia académica, área física y área socioeconómica.

Familiograma.

Es un instrumento que, por medio de una gráfica, permite valorar la composición, estructura, el tipo de familia, relaciones, los roles que asumen y el ciclo evolutivo por el cual está cursando la familia en un momento determinado. Los familiogramas proveen de manera rápida patrones familiares complejos, que permiten identificar prontamente un problema. Fue pertinente usar este instrumento, ya que no era suficiente la información que se había extraído con el cuestionario sociodemográfico.

Cuestionario para medir la motivación a la escuela.

A través de 20 reactivos se midió en una escala tipo Likert la motivación que las participantes tenían hacia la escuela. De acuerdo al análisis de especificaciones de Sánchez, Valdés, Gantús y Vales (2011), del instrumento utilizado se miden los siguientes factores: motivación intrínseca hacia el estudio (constructo psicológico que explica la energía y el interés hacia las actividades académicas por lo que ellas mismas representan), compromiso con la tarea (perseverancia que muestra una persona en el abordaje de determinado

problema), autorregulación (estrategia metacognitiva que permite al individuo organizarse efectivamente y establecer una jerarquía de prioridades), adaptación (habilidad del individuo para integrarse y responder de manera efectiva a las expectativas de los diferentes grupos). De acuerdo a Sánchez et al (2011), se determinó la validez de constructo y de contenido. Respecto a la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial por el método de rotación varimax. Se extrajeron cuatro factores que explican el 58.3% de la varianza de los resultados. Para determinar la validez de contenido del instrumento se sometió a juicio de expertos.

La escala de inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS-III).

Las escalas de Wechsler son los instrumentos más completos para identificar discapacidad de aprendizaje, discapacidad intelectual, talento y sobredotación. Esta prueba está formada por cinco compuestos (Escala total, Comprensión verbal, Razonamiento perceptual, Memoria de trabajo, y Velocidad de procesamiento). Se consideró la aplicación de dicha escala, ya que, de acuerdo a la literatura, es el mejor método para localizar a los individuos con capacidades cognitivas superiores, además de estar validada para población mexicana.

Cada una de las escalas está formada a su vez por unas subescalas (diseño con cubos, semejanzas, retención de dígitos, conceptos con dibujos, claves, vocabulario, sucesión de números y letras, matrices, comprensión, búsqueda de símbolos, figuras incompletas, registros, información, aritmética).

En México, esta prueba fue estandarizada y validada por Sánchez y colaboradores (2002), estableciendo como criterio de exclusión a los habitantes de las zonas indígenas, rurales y marginadas de México; así como para aquellos que no tienen como lengua materna el idioma español.

La escala multifactorial de creatividad (EMUC)

Es una prueba que nos permite conocer las diferentes dimensiones de la creatividad. Está compuesta por tres apartados, cada uno de los cuales corresponden a las tres dimensiones de la creatividad que evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal.

En la sección de creatividad visomotora se presenta una serie de trazos como círculos, curvas y líneas; con los cuales se tiene que realizar un dibujo, el tiempo destinado para esta actividad es de tres minutos. En la sección de creatividad aplicada, se presenta una figura (una cuerda), en un máximo de dos minutos el participante tiene que escribir todos los usos posibles que se le pudiera dar a cada uno de estos artículos. Finalmente, en el apartado de creatividad verbal, el alumno tiene que inventar y escribir un cuento bien estructurado; es decir que incluya inicio, desarrollo y final. El cuento debe incluir las seis palabras que se le presentan al inicio del ejercicio. Para esta actividad se destina un máximo de cinco minutos.

García, Sánchez, y Valdés (2009), validaron este instrumento en adolescentes yucatecos administrándolo a 3 grupos de 21 estudiantes cada uno; estos grupos fueron cualitativamente diferentes: alumnos sobresalientes de secundaria, estudiantes de primer semestre de la Facultad de Arquitectura y alumnos regulares de secundaria.

Los resultados indicaron que la EMUC es una prueba confiable, con una alfa de Cronbach de .8643. En cuanto a su validez externa, esta prueba muestra resultados generales diferenciales entre los grupos, y por tanto puede discriminar a las personas creativas de las que no lo son. Este instrumento se muestra útil de una manera extractiva para discernir y jerarquizar la creatividad en un grupo de estudiantes.

Inventario de necesidades de orientación.

De acuerdo a Sánchez y De Lille (2004) los servicios de orientación dan la oportunidad al alumno de conocerse a sí mismo y facilita la toma de decisiones personales libres de influencias que lo lleven a la solución de sus problemas, de modo consciente y voluntario, dentro de un ámbito escolar no coercitivo. El inventario de necesidades de orientación explora los siguientes datos: 1) problemas más comunes en la vida adulta temprana; 2) problemas más comunes para los respondientes; 3) disponibilidad para acudir al departamento de orientación. Detecta por medio de un listado de 40 problemas, los que el alumno percibe como principales. Así como también las instancias a las que ha recurrido para solucionarlos, a través de una escala tipo Likert (nunca, rara vez, a veces, frecuentemente y siempre).

Este instrumento fue validado por Sánchez y De Lille(2004), en el que a través de una encuesta a una muestra de 1,675 estudiantes de los primeros semestres de licenciatura y bachillerato, se exploran 8 dimensiones comúnmente reportadas como problemáticas en la adolescencia: escuela, familia, pareja, compañeros, nutrición, adicciones, aspectos sexuales y emocionales. La validación fue de contenido en función de los propósitos del estudio y estos autores reportaron una alta incidencia de problemas asociados a la escuela, también se presentan problemas emocionales, alimentarios y familiares más frecuentes en las mujeres y problemas de adicciones, de pareja y sexuales más frecuentes en los varones.

Inventario de preferencia vocacional.

Originalmente propuesto por Holland (1977) el modelo de orientación reúne un conjunto de conductas características adaptativas, de necesidades y motivaciones psicológicas, de autoconceptos, de historiales de vida, de metas vocacionales y educativas, de ocupaciones que se prefieren, de aptitudes e inteligencia. El parecido de la persona con cada uno de los seis modelos de orientación indica su personalidad. Aquel modelo único al que más se parezca la persona constituye su tipo de personalidad. Los tipos de personalidad y preferencias vocacionales son los siguientes: realista, intelectual, social, convencional, emprendedor, artístico. De cada uno de los grupos, el alumno debe seleccionar tres características que considere pertinentes, no existen respuestas correctas o incorrectas.

En particular, la simplicidad y valor heurístico de la teoría son puntos de fortaleza que resaltar. Asimismo, el carácter transcultural de la teoría es también importante, por ejemplo, la teoría ha sido validada para estudiantes mexicanos por Wegner y Jean-Von Hell (1991); Gómez y Ferreira (1991) elaboraron y validaron un inventario de intereses vocacionales para la población de portuguesa, de Coimbra, y Béjar (1994) demostró la utilidad de la tipología expuesta por Holland para distinguir a los alumnos de las diversas carreras de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Evaluación de los estilos de decisiones de Harren.

De acuerdo a Harren (1979) el estilo de toma de decisión vocacional se refiere a las formas características en que el individuo persigue y responde a los problemas inherentes al proceso de toma de decisión vocacional. Propone tres estilos diferentes de toma de

decisión. El estilo racional se caracteriza por juicios realistas que manifiesta el sujeto cuando realiza el análisis de la situación de decisión vocacional. El estilo intuitivo refiere a las decisiones basadas en las emociones y los sentimientos. Finalmente, el estilo dependiente de decisión vocacional es aquel que se caracteriza por la enorme influencia de factores externos en la decisión de la persona y define a individuos a quienes les cuesta mucho trabajo tomar una decisión por ellos mismos. Se le presenta al estudiante una serie de 30 enunciados relacionados con las diferentes maneras en que las personas toman decisiones.

El cuestionario utilizado fue una traducción del original de V.A. Harren que demuestra validez conceptual consistente y medidas psicométricas rigurosas que muestran una estructura a través de un análisis factorial connotación Varie Max de las tres dimensiones propuestas racional, intuitivo e independiente. Se reportan también alfas de Cronbach de .60 y .80 en la mayor parte de las investigaciones.

Guía de Entrevista.

La entrevista presenta 18 preguntas organizadas de tal manera que permiten obtener información sobre los intereses personales, relaciones familiares, la forma en cómo afrontan sus principales problemas y cuáles son sus planes para el futuro, además de conocer más a profundidad aspectos de su situación familiar, trayectoria de vida, aspiraciones vocacionales y otros aspectos claves para el estudio como su relación con sus compañeros de clase y profesores. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y los análisis de las mismas fueron la base para el desarrollo de los resultados.

Análisis de datos

De acuerdo a la índole de la información, los datos fueron analizados por dos vías. Los instrumentos fueron calificados de acuerdo a las reglas de administración y los resultados registrados en un expediente por cada participante.

Los datos derivados de las entrevistas, de índole cualitativa, fueron analizados primero por juicio de expertos considerando al asesor de investigación investigador principal, además se utilizó el análisis de contenido; siguiendo a Mayring (2000) la meta a lograr con el uso de esta técnica fue denotar el contenido manifiesto como el contenido

latente de los datos; integrándolos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitieran establecer relaciones e inferencias entre los temas analizados y de éstos con la teoría previa.

Los pasos a seguir para la elaboración del análisis de contenido, siguiendo a Mayring (2000) fueron los siguientes:

Selección de un modelo de comunicación. Este aspecto hace referencia a la postura teórica con que debemos mirar la información obtenida.

Pre análisis. Brinda un formato similar a toda la información, que facilite su lectura y permita hacer observaciones sobre la misma.

Definición de unidades de análisis. Las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis.

Elaboración de reglas de análisis. Indican al investigador cuáles son las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar un determinado material.

Definición de categorías. Las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2003).

Síntesis final. Esta última elaboración cualitativa, de acuerdo a Cáceres (2003), debe apoyarse en todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico de aquellos que están comprometidos con el estudio, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente.

La investigadora

De acuerdo a Stake (1999), el investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto. Y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. El interés particular al realizar esta investigación nace por mi admiración y reconocimiento al trabajo cotidiano de muchas mujeres en el ámbito científico y cultural de nuestro país, labor que muchas veces no es reconocida, ni valorada, por lo que me parece importante dar voz a las jóvenes con potencial científico, escucharlas y proponer posibles soluciones a sus

problemáticas, Así como también, subrayo la necesidad de generar conocimientos para guiar, apoyar y facilitar a las nuevas generaciones de mujeres interesadas en conquistar terrenos antes ajenos o difíciles para ellas, como lo es la ciencia. Finalmente, el estudio de los alumnos de alto rendimiento y sobresalientes surge y se acrecienta por la necesidad de ofrecer a este tipo de estudiantes una atención más específica, y de igual manera, apoyar sus necesidades académicas. Mi formación previa en psicología social y experiencia laboral con estudiantes de bachillerato, me favorece para entender algunos de los procesos por los que atraviesan las participantes. A lo largo de casi 7 años trabajando en dos diferentes subsistemas de educación media superior, como docente y como orientadora educativa, me permitió conocer las distintas problemáticas que enfrentan los jóvenes durante su estancia en la escuela. Me gustaría subrayar como una de las principales experiencias que tuve y que me motivaron a realizar ésta investigación, el apoyo que brindaba a los alumnos que participaban en las olimpiadas del conocimiento, pues muchas veces los docentes encargados no cumplían con ofrecer un seguimiento adecuado a los alumnos que habían ganado un lugar para participar en esos eventos. De ésta manera, organizábamos sesiones de estudio después de sus clases oficiales, con la finalidad de prepararlos para los concursos. Esta situación me permitió conocer las vivencias no sólo de los profesores (eran pocos los docentes interesados en dedicar tiempo extra para éstos alumnos), familias y los propios alumnos, sino de la misma institución, ya que existían muchas carencias para otorgar espacios, recursos y tiempo para la preparación adecuada de los participantes. Es así, que desde entonces, me he interesado en la atención de los alumnos con alto rendimiento, sus contextos y la manera en cómo las instituciones educativas pueden apoyar, orientar y canalizar sus recursos en beneficio de alumnos y profesores.

Capítulo IV

Resultados

¿Quiénes son las participantes?

Son ocho mujeres estudiantes de nivel superior pertenecientes a tres universidades públicas del país, seleccionadas para participar en el verano de la investigación científica en la Universidad Autónoma de Yucatán. De acuerdo a la información recabada con el cuestionario sociodemográfico y el familiograma, se obtuvo la siguiente información que se describe por cada participante y posteriormente se hace referencia a la constelación familiar de cada una.

Participante 1

Nació en Villahermosa Tabasco, tiene 20 años, mide 1.50 m y pesa 72 kg, no padece ninguna enfermedad crónica, usa lentes y goza de buena salud. Actualmente es estudiante del sexto semestre de la carrera de idiomas y tiene un promedio de 8.9. Sus padres están separados. Su padre de 48 años es ingeniero y trabaja por cuenta propia. Actualmente, la participante 1 vive con su madre de 55 años y de ocupación cocinera. Tiene 5 hermanos, ella ocupa el lugar número 4. Gracias a una beca por parte del gobierno tiene un ingreso mensual de \$4, 500 pesos.

Su casa cuenta con dos habitaciones, y es de mosaico, tiene servicios de agua potable, luz eléctrica y drenaje, aunque no hay boiler de gas para el baño. Tiene computadora y acceso a Internet. Su tiempo de traslado a la universidad es de 20 a 35 minutos, sus gastos a la semana en útiles para la escuela oscilan entre los \$250 y \$450 pesos. No trabaja.

Participante 2

Nació en Villa Ocuilzapotlan, Tabasco Tiene 21 años. Pesa 52 kg. y mide 1.60 m. Usa lentes. No reporta ninguna enfermedad crónica. Estudia el séptimo semestre de la carrera de idiomas y cuenta con un promedio de 9.08. Vive con sus padres (casados), de 56 (padre) y 54 (madre) años, respectivamente, ambos son profesores jubilados y tienen un ingreso mensual aproximado de \$22, 000 entre los dos. Tiene tres hermanas mayores de 35,

31 y 28 años respectivamente, todas con licenciatura y un hermano menor de 16, que estudia la preparatoria.

Su vivienda es de mosaico y tiene cuatro habitaciones, cuenta con todos los servicios: agua potable, luz eléctrica y drenaje; también con acceso a Internet y computadora. Sus gastos semanales para la escuela ascienden a \$600 pesos aproximadamente y su tiempo de traslado a la universidad es de 30 minutos.

Participante 3

Nació en Villa Tecolutilla Comalcalco, Tabasco; tiene 21 años y cursa el séptimo semestre de la carrera de idiomas con un promedio de 9.5. Mide 1.60 cm y pesa 75 kg, padece gastritis y colitis, no usa lentes. Vive con sus padres y es la primogénita de su familia, sólo tiene un hermano más chico. Su padre es comerciante en un mercado público y su madre ama de casa (padece diabetes); el ingreso mensual familiar asciende a los \$3,100 pesos.

Su vivienda es de cemento y cuenta con tres habitaciones y con los servicios de agua potable, luz eléctrica y drenaje. No cuenta con computadora ni tiene acceso a Internet desde casa. Sus gastos semanales para la escuela ascienden a \$350 pesos y su tiempo de traslado a la universidad es de 1 hora y 30 minutos.

Participante 4

Nació en Jalpa de Méndez, Tabasco. Tiene 22 años, mide 1.56 cm y pesa 54 kg; no usa lentes ni presenta ninguna enfermedad crónica. Cursa actualmente la carrera de mercadotecnia con un promedio de 8.7 puntos. Sus padres viven juntos, su padre trabaja como ayudante en obras de construcción y su madre es ama de casa, su escolaridad es de secundaria y no reporta un ingreso mensual aproximado. Tiene un hermano menor. No vive con ellos, ya que por cuestiones de continuar con sus estudios tuvo que ir a vivir al centro de Tabasco, donde renta una habitación para estudiantes muy cerca de la universidad. Únicamente los fines de semana viaja a la casa de sus padres, con los cuáles tiene poca convivencia; ya que tiene que trabajar para completar los gastos de la escuela.

Participante 5

Nació en Tlaxcala, tiene 22 años y cursa la licenciatura en educación especial con un promedio general de 9.8. Mide 1.60 cm y pesa 49 kg, usa lentes y no reporta ninguna enfermedad crónica. Actualmente vive con su madre, de 47 años y de ocupación servidora pública, con un ingreso mensual de \$ 6,000. Su padre de 47 años es obrero, sus padres están separados y tiene una hermana menor.

Su vivienda tiene cuatro habitaciones y está construida de cemento, cuenta con todos los servicios: agua potable, luz eléctrica, drenaje, en su casa únicamente tiene computadora, pero no acceso a Internet. No trabaja y sus gastos semanales correspondientes a la escuela son de \$350 pesos. El tiempo de traslado de su casa a la universidad es de aproximadamente 20 minutos.

Participante 6

Nació en Tlaxcala, tiene 21 años, mide 1.58 cm y pesa 61 kg, no reporta ninguna enfermedad crónica y no necesita lentes. Actualmente acaba de terminar la carrera de educación especial con un promedio de 9.6. Vive con su padre, que tiene por ocupación ser comerciante, su madre es obrera; sin embargo, próximamente irá a vivir a Veracruz para iniciar sus estudios de maestría. Sus padres están separados y tiene cinco hermanos.

Participante 7

Nació en Tehuacán, Puebla, tiene 23 años, mide 1.50 cm y pesa 60 kg; no reporta ninguna enfermedad crónica, ni usa lentes. Actualmente es pasante de la carrera de psicología educativa con un promedio de 9.0. Su padre es panadero y su madre es ama de casa; tiene un hermano mayor y dos hermanas, siendo ella la más pequeña.

Su casa cuenta con tres habitaciones con techo de lámina y piso firme. Cuenta con servicio de agua potable, drenaje y luz eléctrica, aunque no hay boiler de gas, ni eléctrico en el baño. Tiene computadora y acceso a Internet. Sus gastos semanales para la escuela ascienden a \$320 pesos aproximadamente, y su traslado hacia la universidad va de 50 minutos a una hora. Aunque actualmente no trabaja, sí reporta haber laborado durante los semestres anteriores.

Participante 8

Nació en Puebla, tiene 24 años, mide 1.52 cm y pesa 53 kg; no padece ninguna enfermedad crónica y no usa lentes. Estudia el octavo semestre de la carrera de psicología educativa con un promedio de 8.6. Su madre es ama de casa y su padre ayudante de albañilería. Sus padres viven juntos y tiene cinco hermanos, siendo ella la mayor de todos.

Su casa cuenta con tres habitaciones y es de lámina y concreto, cuenta con servicios de agua potable, luz eléctrica y drenaje, aunque no hay boiler de gas, ni eléctrico para el baño. Tiene computadora y acceso a Internet. Su tiempo de traslado a la universidad es de 40 minutos aproximadamente, sus gastos a la semana en útiles para la escuela oscilan entre los \$200. Necesita trabajar para cubrir sus gastos personales.

Análisis del contexto personal

En general, puede observarse que los contextos personales son similares, pues hay afinidad de carreras, en el área de ciencias sociales, la edad promedio de las estudiantes oscila entre los 21 y 24 años de edad. Ninguna de ellas presenta problemas de salud graves. Sus historias académicas nos muestran un interés especial por los estudios en niveles educativos anteriores. El nivel de ingresos de su hogar, así como las condiciones de vivienda corresponden a la clase media y el nivel educativo de sus padres va desde la educación básica hasta la licenciatura. Por lo que, para las ocho participantes la situación en general de sus historias personales, sociales, escolares y familiares, convergen en puntos similares, a pesar de vivir en diferentes estados de la República, sus experiencias en los rubros antes mencionados han sido análogas.

Lo que se subraya, como punto emergente en esta investigación, es que las participantes han podido explotar los elementos materiales a su disposición para su beneficio, por pocos o limitados que éstos puedan ser; es decir, el hecho de tener o no una computadora o acceso a Internet, les ha permitido desarrollar o motivarse a cubrir sus necesidades.

En sus hogares, cuentan con los recursos mínimos necesarios como luz eléctrica, o un espacio físico como sus habitaciones para realizar actividades escolares, para reforzar, las estudiantes buscan espacios con mayores comodidades para estas actividades dentro de

sus instituciones educativas, como las bibliotecas donde también utilizan los materiales como libros o documentos impresos.

Por otra parte, el nivel educativo de sus padres, en el caso de las que cuentan con familiares con bajos niveles educativos, presentan algunas carencias respecto a una retroalimentación discursiva, en algunos casos no reciben apoyo suficiente, pero ellas han conseguido superar esta situación. Mientras que las alumnas con padres con niveles educativos superiores, han recibido otro tipo de motivación. Más adelante se retomará la importancia del apoyo que reciben o no de sus familiares.

En cuanto a su salud, la mayoría de las estudiantes, no registra alguna enfermedad compleja; sin embargo, sí se reconoce el uso de lentes en la mayoría, otro dato importante es sobre el sobre peso de las participantes, pues en algunos casos se presenta y más adelante lo reportan como un tema de interés para ellas.

Avenidas de discusión

El análisis exhaustivo de toda la información proporcionada y obtenida a través de la observación, de las pruebas psicológicas y las entrevistas, lleva a establecer cuatro grandes dimensiones conceptuales con la finalidad de organizar la información obtenida. Estas cuatro avenidas de discusión son: 1) Factores personales, 2) Factores sociales, 3) Factores escolares y 4) Factores profesionales.

1. Factores personales

Los factores personales, se refieren a la percepción de ellas mismas respecto a aspectos tales como: a) logros personales, b) inteligencia c) creatividad d) autoeficacia, y e) motivación.

Logros personales

Esta dimensión se refiere a los logros académicos que ellas identifican en su vida y se indaga a qué atribuyen estos resultados. De acuerdo a la información que se obtuvo mediante la entrevista, en la Figura 1 se puede observar cuáles han sido los más significativos.

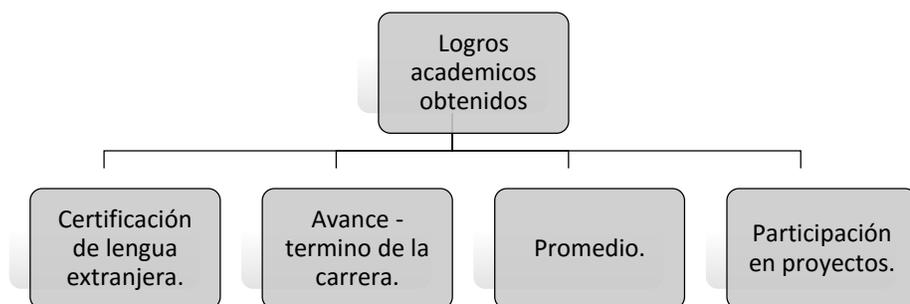


Fig. 1 Categoría de logros académicos. Elaboración propia.

Ahora bien, los resultados sobre la atribución de estos logros, se categorizaron en cuatro dimensiones, que se resumen en la Tabla 4.

Tabla. 4.

Atribuciones de logros personales

Logro de metas	Contexto
Esfuerzo personal	<i>Horas de dedicación al estudio, interés propio, esfuerzo, dedicación, constancia y responsabilidad</i>
Apoyo familiar-amigos	<i>Sin el apoyo de mi familia no lo habría logrado. Nadie de mis hermanos había llegado a este nivel. Nos daba apoyo y tranquilidad en momentos críticos, nos daba consejos.</i>
Contexto social	<i>Machismo, para demostrarles que no por ser mujer no puedo, al contrario, hay que esforzarse más.</i>

La principal atribución es intrínseca, ya que subrayan el esfuerzo personal como lo que les ha llevado a obtener sus metas, esta información coincide con lo sostenido por Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012) cuando afirman que las creencias que tienen las personas sobre sí mismas representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierte y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta.

También mencionan, cómo el apoyo recibido de su familia y amigos, y lo correspondiente a la categoría de contexto social, les ha sido de mucha importancia y motivación para cumplir sus logros, estos rubros se describirán más adelante.

Inteligencia

Los resultados de la prueba de Weschler se registran a continuación en la Tabla 5; para fines de comparación solo se reporta el CI total obtenido.

Tabla. 5.

Puntajes de inteligencia

Inteligencia								
N	1	2	3	4	5	6	7	8
CI	84	85	89	86	80	88	89	81

Puede apreciarse que ninguna de estas participantes es altamente sobresaliente, ya que sus rangos de inteligencia oscilan en los rangos de normalidad y aun relativamente bajas para las expectativas a estudiantes universitarias. Contrastando con la literatura (Marland, 1972), que denomina a los sobresalientes cuando se reporta o rebasa los 130 puntos en su coeficiente intelectual o se reporta niveles de excelencia en las artes o la música.

Creatividad

En la Tabla 6, se muestran los puntajes obtenidos por cada participante en la prueba de creatividad (EMUC).

Tabla. 6.

Puntajes de creatividad

N.	Visomotora (0-10)	Aplicada (0-10)	Verbal (0-10)
1	5	5	7
2	4	7	5
3	4	7	6
4	3	5	6

5	4	7	7
6	5	7	7
7	3	6	7
8	4	6	6

De acuerdo a los criterios validados del instrumento, las puntuaciones obtenidas por cada participante no sobresalen, sino que permanecen en un punto neutro, por lo que se considera un nivel estándar de creatividad. Contrastando con lo expuesto por los autores D.G.E.E, (1991), Botias, Higuera y Sánchez (1998), Renzulli (2000) y Torrance (2001) no se cumple adecuadamente con este criterio para considerar a las participantes como sobresalientes.

Se rescata, la información obtenida con la entrevista, donde se observa que no se consideran muy creativas para la realización de objetos manuales; sin embargo, sí mencionan considerarse creativas para algunos aspectos académicos:

“Creativa en manualidades y eso nada que ver, pero para creatividad puede ser ciertas situaciones académicas por ejemplo en la elaboración de diapositivas no sé... en la elaboración de ensayos se me facilita, sí, para escribir se me facilita”.

“Creatividad como en hacer algo, a la mejor un dibujo no, pero si hablamos de la poesía entonces a mí gusta, entonces creo que ahí sí soy más creativa”.

“Creativa yo creo que sí soy porque a veces digo o algunas cosas y todos me voltean a ver, así como de eso es raro, es extraño, ellos así lo ven, pero yo creo que es creatividad”.

Es importante resaltar que los puntajes obtenidos en la prueba de EMUC, en lo que corresponde a la parte verbal, obtuvieron buenas puntuaciones, por lo que podemos señalar la coincidencia con sus argumentos expuestos en la entrevista, sobre su creatividad enfocada a la creación de textos o material visual.

Motivación y compromiso con la tarea

En este rubro, se muestran las respuestas de las participantes al indagar sobre la motivación que tienen de continuar sus estudios y el compromiso con los mismos:

“Porque me gusta mi carrera, me apasiona lo que hago, aunque a veces se torna difícil me apasiona mucho lo que hago”.

“Porque siento que es una manera de superación personal, es algo que me lleva a lo que quiero es tener un buen empleo”.

“No sé, me llaman mucho la atención muchas cosas, investigar en el sentido de que no me gusta quedarme así con lo que me dicen los maestros, sino que me gusta buscar más allá”.

“Te brinda muchísimas formas más de ver las cosas y de poder resolver ciertas situaciones te abre más los panoramas”.

“Pienso que te da mucha experiencia, muchas herramientas para poder seguir y adaptarte a la vida”.

Por lo que se coincide con los autores Blanco (2001) y Soto (2003) al describir las conductas que presentan las personas comprometidas con las actividades escolares, Además de seguir a Rayo (1997), cuando habla de las implicaciones de intensidad y devoción con que las personas llevan a cabo sus actividades, con respecto a éste último autor, es relevante señalar que de las actividades que las estudiantes reportan realizan en su tiempo libre, una de las más señaladas fue la realización de lecturas; además de mencionar que en sus búsquedas en Internet, indagan sobre aspectos relacionados con este tema. Lo que nos sugiere, que además de las actividades recreativas propias de su edad como salir al cine, con los amigos, escuchar música o pasar tiempo con su familia, las estudiantes dedican parte de su tiempo libre a realizar actividades que les permita ampliar su bagaje cultural, el tipo de lectura que mencionaron fueron novelas y poesía.

Tabla. 7.

Actividades en su tiempo libre

Pasatiempo	Contexto
Leer	Procuran leer novelas, poesía
Ir al cine, pasar tiempo con la familia, hacer ejercicio	Después del tiempo dedicado a la escuela buscan el espacio necesario para éstas actividades, las cuales a veces tienen que suspenderse, pero procuraran llevarlas a cabo
Salir con amigos, escuchar música	Salir con sus amistades, a plazas comerciales, bares, o simplemente a caminar. Escuchan casi todo tipo de música. (trova, pop)
Bailar, buscar cosas en Internet	Bailar (dedican tiempo a clases formales de regional y salsa) Lo que les interesa en internet, desde tutoriales hasta book tubers (lectura)
Hacer tarea	Dedicación

2. Factores sociales

Los factores sociales se refieren a tres dimensiones básicas de la socialización del joven: familia, amigos y pareja. A continuación, se describen.

Relaciones familiares. A partir de las respuestas obtenidas en la entrevista se manifiesta generalmente una buena relación familiar. Sin embargo, los contextos familiares de cada una de las participantes presentan distinciones específicas, a continuación, presentamos los aspectos relevantes.

Cabe señalar, que la importancia del funcionamiento familiar contrasta con la estructura de la familia. La mitad de estas mujeres provenientes de familias escindidas por separación o divorcio, sin que sea un factor que haya causado alguna dificultad para el logro de sus metas. Refieren una buena relación con ambos padres. Cinco de las participantes hacen alusión a una relación más estrecha con su madre, dos con ambos y la restante con su padre. El peso que le otorgan a la figura principal de apoyo (madre o padre)

es fundamental, pues la relacionan con la toma de decisiones e influye para la motivación hacia la perseverancia y la responsabilidad.

“Con mi mamá si hay una, ... igual como tiene la misma carrera que yo como que hay una conexión más doble ¿no? entonces como que podemos aparte de las cosas que hablamos de la casa y todo eso también podemos como que abrir una plática abierta sobre los temas de actualidad que hay cierto caso que hacer y todo eso”.

Tabla. 8.

Relaciones familiares

N.	Padres	Hermanos
1	<i>Mi madre a veces se enoja muy rápido, pero después se da cuenta que está en un error, es poco social. Mi papá muy paciente y tranquilo. Me llevo mejor con mi mamá, porque con ella vivo y compartimos muchas cosas</i>	<i>Me llevo mejor con mi hermana de en medio, porque es con la que he compartido más cosas.</i>
2	<i>Mi madre es comprensiva, amorosa, estricta, alegre, sociable. Mi padre es alegre, comprensivo, estricto. Me llevo muy bien con ambos. Son muy importantes para mí.</i>	<i>Me llevo mejor con mi hermana mayor, porque siempre ha cuidado de mí.</i>
3	<i>Mi madre es sensible, aunque a veces de carácter fuerte. Mi padre por lo general es tranquilo, pero cuando algo le molesta o no le gusta explota. Me llevo bien con ambos</i>	<i>Me llevo bien con mi único hermano.</i>

Tabla. 8.

Relaciones familiares (continuación)

N.	Padres	Hermanos
4	<i>Mi madre es muy explosiva de carácter fuerte, se puede decir, que se enoja muy fácilmente. Toma las cosas muy a la ligera, y no piensa antes de actuar. Eso sí, daría todo por mí. Mi padre es muy callado, casi no platicó con él. Es muy enojón. Todo tiene que salir perfecto para él.</i>	<i>Me llevo bien con mi hermano, lo quiero mucho, siempre nos preocupamos los unos de los otros.</i>
5	<i>Mi madre es una persona muy noble, pero sobre todo trabajadora y perseverante, siempre busca motivarte para hacer cosas nuevas. Mi padre es de carácter muy fuerte, es muy autoritario cerrado a las emociones.</i>	<i>Me llevo bien con ella porque es la única.</i>
6	<i>Mi madre es muy relajada, casi no la veo, pero cuando nos vemos disfrutamos el tiempo de estar juntas. Con mi papá es diferente, él me da consejos y me apoya, me llama la atención cuando lo necesito, pero me deja tomar mis propias decisiones.</i>	<i>No tengo hermanos.</i>
7	<i>Mi madre es tranquila suave, calmada, por lo general no se enoja, algo sensible, comprensiva, afectuosas. Mi padre es tranquilo, algo cómico, pero se enoja con facilidad demuestra ser fuerte, no es tan afectuoso. Me llevo bien con ambos, pero quizá con mi madre porque vivo con ella, a mi padre si lo veo, pero de vez en cuando, por lo mismo platicó un poquito más con mi mamá.</i>	<i>Me llevo mejor con mis hermanas. Con una porque tenemos edades próximas y convivimos más tiempo, aunque desde hace cinco años se juntó; con la otra porque vivimos en la misma casa y platicamos. Con mi hermano es menos porque trabaja, pero igual nos llevamos bien.</i>
8	<i>Mi madre es seria, de carácter fuerte, firme en sus decisiones. Mi padre tranquilo, suave, serio. Me llevo mejor con mi mamá porque esta todo el día en la casa.</i>	<i>Me llevo mejor con mi hermana, porque es la única mujer.</i>

La relación entre los hermanos también la refieren positiva; sin embargo, presentan algunas leves dificultades con los mayores o con los que ya están casados o que presentan algunos problemas de adicción o emocionales, lo cual repercute en la interacción familiar.

“Tengo una hermana más chica, pues igual este como que ella está muy apegada a mí y todo eso, porque siempre estamos juntas para allá y para acá”.

“Con mi hermana la de en medio súper bien nos llevamos súper bien, con mi otra hermana más o menos hemos tenido fricciones como siempre pues es la mayor y me quiere cuidar de todo y con mi hermano a pesar de que no es muy cercano a nosotros muy bien, siempre nos estamos mensajeando y todo”.

“Con quien no tengo así una relación muy estrecha es con mi hermano de 24 años porque pues él ya está casado entonces pues tomamos nuestras distancias para evitar más problemas más que nada”.

“Mi hermano es alcohólico, pero él no vive conmigo, él vive parte con su esposa, pero sí toma mucho. Una vez a la semana, o dos veces al mes, es poco que llega la casa por lo mismo por su enfermedad”

“Mi hermana sufre mucho de depresión, es muy necesita de otra persona para estar bien, ella no puede estar sola, no sabe estar sola, porque se deprime demasiado. Sí, llega a afectarnos a todos, porque pues sus relaciones no son tan duraderas y siempre que termina con alguna persona llega a mi casa e interrumpe esa intimidad que hay entre mi mamá y yo”

La figura de los abuelos, es mencionada:

“Me gusta mucho pasar tiempo con mis abuelitos porque no sé, los quiero mucho y ellos igual me quieren, igual a su manera y este me gusta estar con ellos, a veces no sé me ha dado por preferir, así de que de ir más acá con mis abuelitos los fines de semana porque pues igual ellos están solos y pues a veces me iba para allá o regularmente estoy mucho allá convivo mucho con ellos”.

Ahora bien, en relación con sus amistades, las alumnas refieren amistades fuertes, pero con pocas personas. En algunas, son amistades desde la infancia, y han llegado a formar una red de apoyo especial para ellas. Sus amistades son con quienes pueden acudir a contar lo que les pasa o sus planes.

“Estamos juntos, solo somos cuatro los que siempre estamos juntos y ya pero no hay conflicto ni nada”

“Tengo amigos desde la infancia, desde pañales y todavía seguimos hablando, así como que cada una vez al año nos reunimos platicamos y todo”

“Mantenemos de hecho yo creo que una buena relación muy cercana o sea somos así como a veces inseparables ahorita nos está costando como ese distanciamiento de que nosotras bueno una de mis amigas y yo estamos aquí otra de las amigas está en el D.F. y otros amigos se quedaron en otros lados entonces eso es lo que nos está costando, pero las relaciones si son muy estrechas”

Y, por último, existe la relación que se establece con sus parejas, en el caso de tenerla, ya que solamente la mitad presenta sostener una relación afectiva. A pesar de referir llevarse bien, y no tener problemas, esta información contrasta con la que se obtuvo en el inventario de necesidades de orientación, donde señalan como una problemática que les preocupa, la presión de la pareja para tener relaciones sexuales.

“Me llevo muy bien. No sé, es una conexión que le digo como que hay mucho respeto, eso sí hay mucho respeto, respeta mis ideas y yo respeto las tuyas igual hay una como qué sería como que yo te comparto de mi vida de mis experiencias de mis gustos y él igualmente”.

3. Factores escolares

En esta sección se describen las percepciones de su escuela, su desempeño escolar y lo relacionado con sus maestros y compañeros de clase.

Desempeño escolar. El promedio escolar es uno de los indicadores utilizados para conocer el alto rendimiento de los estudiantes, como se puede observar en la Tabla 9, las participantes reportan tener buenos promedios.

Tabla. 9.

Promedio escolar

N.	1	2	3	4	5	6	7	8
Promedio	8.9	9.0	8.5	8.7	9.8	9.6	9.0	9.1

Es el caso de las estudiantes de Tlaxcala, quienes presentan los promedios más altos, seguidas de las estudiantes de Puebla y por último las de Tabasco. En la Figura 2 se muestra los resultados de lo que ellas piensan sobre cómo les resulta el estudio.

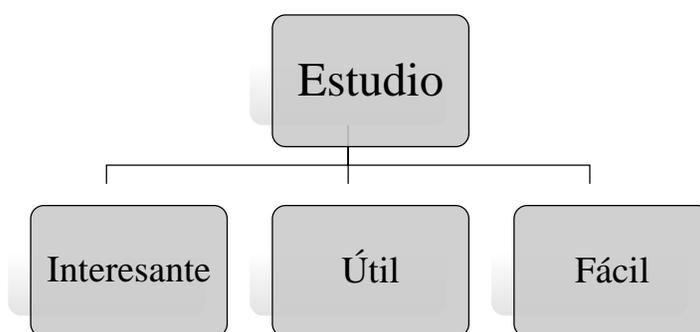


Figura. 2 Cómo les resulta el estudio. Elaboración propia.

Con respecto a lo que ellas piensan sobre su elección de continuar estudiar relatan lo siguiente:

“Me gusta mi carrera, me apasiona lo que hago, aunque a veces se torna difícil me apasiona mucho lo que hago”

“Me llaman mucho la atención muchas cosas investigar en el sentido de que no me gusta quedarme así con lo que me dicen los maestros, sino que me gusta buscar más allá de y por ejemplo en este proceso si quiero este terminar ahorita ya bien la licenciatura seguirme con la maestría después al doctorado y si se puede un post doctorado estaría padrísimo”

“Siento que te brinda muchísimas formas más de ver las cosas y de poder resolver ciertas situaciones te abre más los panoramas”

Es una elección, que tiene que ver con factores de superación personal.

Vivencias de la escuela. La percepción que se tiene de los docentes en general se menciona como buena; sin embargo, como lo mencionan las respuestas, en algunos casos sí se han presentado conflictos, o diferencias, en especial por las calificaciones o el trato favorecido hacia los que poco trabajan en clases.

“Hay momentos en los que no estoy de acuerdo y así, pero como los maestros no toman en cuenta tu palabra pues está bien”.

“A mí me pareció injusto que compañeras que no llegaban a clase les puso una calificación de 10 y a los que estamos ahí participando nos puso una calificación de ocho entonces a mí eso si me causo mucho ruido y yo la verdad si defendí lo que tenía que defender y al final pues si a la mejor pues si él es el maestro, pero su disposición no fue muy buena porque también me retó, pero yo al final le demostré que de qué estoy hecha”.

“La relación con ellos la mayoría ha sido buena con algunos no porque en mi concepto no estaban dando lo que bueno y no sólo en mi concepto en el concepto general del grupo no nos estaban aportando lo que deberían y entonces les metimos un oficio y este y lo sacaron de darnos clase a nosotros en otras licenciaturas si da pero especialmente una chica en una ocasión hubo un poquito de roce porque él preguntó cómo nos parece la clase y todos le estaban diciendo que muy bien hasta que llego conmigo y le dije que no y se desquitó en mi calificación”.

Y al respecto de sus compañeros de clase mencionan lo siguiente:

“Me llevó bien con todos éste siempre platicamos y todo, como todo pues hay grupitos y así pero ya en el momento del que se trata de una actividad colectiva o así de a saludar incluso yo digo pues no te cuesta nada saludar a la gente ya cuando saludas le haces la plática, pero si me llevó bien”

“A veces hay compañeros con los que uno choca porque pues tienen diferente forma de pensar a la que tú tienes y pues todos pensamos que nuestra forma de pensar es la mejor, pero a veces no es así”

“Si he tenido problemas con los compañeros de la escuela, pero creo que entre todos hemos tenido problemas tienen una forma de ver las cosas y o

tengo otra y a veces no somos capaces de poder asimilar bien todo eso pero pues si actualmente ya como que las tensiones que habían ahí en el mismo salón pues ya le bajaron e igual cada quien dio de su parte aunque tú ves una algo si la otra persona no está dispuesto a darlo pues no se logra entonces ya actualmente pusieron de su parte y las relaciones ya están muy bien”

Percepción de las demandas escolares

El cuestionario de necesidades de orientación muestra la siguiente información en la Tabla 10.

Tabla.10.

Necesidades de orientación

N.	Necesidades de Orientación			
1	Consumir bebidas alcohólicas sin moderación	Presión de la pareja para tener relaciones sexuales	Embarazo no deseado	Padres, amigos, familiares
2	Falta de apoyo de los padres	Rechazo del grupo	Embarazo no deseado	Padres, familiares, maestros.
3	Estrés en exámenes	Depresión, tristeza	Sobrepeso, obesidad	Padres, amigos, profesional
4	Exceso de fiestas o reuniones	Sobrepeso, obesidad	Relaciones sexuales no planeadas (embarazo no deseado)	Padres, profesional, pareja.
5	Consumir bebidas alcohólicas sin moderación	Problemas económicos en la familia	Presión de la pareja para tener relaciones sexuales	Padres, amigos, familiares
6	Andar en pandillas	Embarazo no deseado	Consumo de marihuana y/o otras drogas	Padres, familiares, profesional
7	Consumir bebidas alcohólicas sin moderación	Dudas acerca de la vocación	Embarazo no deseado	Amigos, profesional, lo solucionas solo.
8	Embarazo no deseado	Dudas acerca de la vocación	Poca comunicación con los padres.	Padres, amigos, maestros.

Las principales necesidades de orientación a las que las estudiantes hacen alusión son cuatro: embarazo no deseado, consumo de bebidas alcohólicas sin moderación, sobrepeso y dudas acerca de la vocación.

4.- Factores profesionales.

Estos factores van relacionados a los planes que las estudiantes están organizando para su futuro.

Aspiraciones vocacionales

Dentro de sus planes a corto plazo esta titularse lo más pronto posible, a futuro, han pensado continuar con sus estudios de posgrado y obtener más logros académicos como los que han conseguido hasta la fecha, mencionan un interés especial por la investigación.

“Este... mis planes a futuro pues seguir estudiando, continuar con la maestría, y si se puede antes de los 27 tener el doctorado”.

“La maestría, este..., me gustaría mucho escribir artículos, investigar por ejemplo”.

Es importante mencionar que, en uno de los casos, una de las estudiantes (Tlaxcala) ya había sido admitida en un programa de posgrado. En otros casos, a pesar de no tener claro cuáles serían sus planes inmediatos, sí reportan la idea de alcanzar un posgrado.

“Mis planes a futuro, pues tan a futuro todavía no tengo, pero o a este corto plazo pues es meterme al proceso de titulación, acabar la tesis, titularme y ya de ahí buscar un empleo esperar como uno o dos años esperar más y el doctorado”.

“Y tengo muchas ganas de trabajar porque me gusta trabajar”.

Personalidad vocacional

La Tabla 11 nos presenta los resultados obtenidos de la prueba de personalidad vocacional, la cual tiene el objetivo de indagar sobre los intereses que tienen las estudiantes para continuar sus estudios.

Tabla. 11.

Personalidad vocacional

N.	Puntuación	Tipos de personalidad
1	A: 18	Por lo general, son artísticos, musicales, actores y/o con habilidades literarias. Les gustan las actividades flexibles que implican trabajos creativos. Tienden a ser expresivos, independientes, originales e imaginativos y tienden a trabajar en el campo artístico, musical o literario
2	A: 12	

3	I: 20	Prefieren actividades científicas y están motivados a investigar, analizar y entender problemas abstractos. A menudo estas personas son intelectualmente curiosas y suele desagradarles las actividades repetitivas o estructuradas. A menudo trabajan en el campo científico o técnico
4	R: 13	Prefieren trabajos concretos y les gusta trabajar con objetos manuales, herramientas, máquinas y/o animales. Estas personas tienen habilidades manuales, mecánicas, agrarias, eléctricas o técnicas. A menudo se dedican a profesiones técnicas o a brindar servicios
5	S: 15	Prefieren trabajar con otras personas. Les gusta ayudar, entender y/o enseñar a otros.
6	S: 16	Generalmente se encuentran en ocupaciones relacionadas con la Educación y el bienestar social
7	S: 14	
8	S:17	

Se puede observar que la mitad de las participantes obtuvieron el perfil S, el cual hace referencia a un perfil orientado a las relaciones humanas, por lo general tenderán a presentar conductas empáticas, cooperativas y afectuosas.

En el capítulo siguiente se discuten y se presentan las conclusiones y recomendaciones para el manejo de los estudiantes de alto rendimiento

Capítulo V

Discusión

Los resultados del estudio descritos en la sección anterior abren diversas avenidas de discusión en torno a la investigación de los alumnos de alto rendimiento en México.

Perspectiva de género

En primer lugar, cabe resaltar el enfoque en mujeres universitarias. Si los estudios sobre alumnos de alto rendimiento son escasos, éste es quizás el primer estudio publicado sobre mujeres estudiantes de alto rendimiento de nivel universitario, no hay que olvidar que, dentro de la perspectiva de género, los investigadores deben estar comprometidos con abordar las diferencias entre hombres y mujeres para garantizar igualdad de oportunidades.

Las mujeres han demostrado la capacidad suficiente para desarrollarse plenamente en muchos aspectos de sus vidas; sin embargo, es necesario facilitarles el camino, dadas las condiciones que no sólo el sistema educativo, sino la sociedad misma, ha impuesto sobre ellas. Por lo que es necesario abrir paso a nuevas generaciones de mujeres interesadas en mejorar sus vidas y su realidad. La creación de estrategias para que puedan tener acceso a una amplia gama de oportunidades que se ofrece no puede retardarse más; es decir, la asignación de recursos y las políticas públicas deben enfocarse en la inclusión y hacer notar el papel de la mujer como posible agente de cambio y desarrollo. Teniendo en cuenta que debe proponerse la perspectiva de género ya no como una visión, sino como una necesidad.

Implicaciones para la tutoría

La orientación de las personas con alto rendimiento escolar continúa siendo un tema pendiente en la educación superior en México; sin embargo, considerando las políticas de tutoría y acompañamiento de los estudiantes, es importante generar algunas guías para el abordaje de mujeres universitarias de alto rendimiento académico, subrayando los aspectos personales y académicos que debe tomar el profesor en cuenta en el acto de tutoría o cuando se encuentra ante una situación de orientación hacia la toma de decisiones. En esta sección enumeramos algunos aspectos.

Aspectos personales

Las estudiantes manifiestan un desarrollo personal y social sano. Dedican su tiempo a sus estudios, familia y amigos con actividades recreativas propias de su edad. No manifiestan tener ningún tipo de adicción o problemas emocionales que requieran atención especial. A pesar de la falta de recursos económicos y obstáculos han logrado sobresalir y llegar a un nivel escolar relativamente alto de acuerdo a sus contextos sociales. Tienen deseos de superación y han desarrollado habilidades específicas como la dedicación y la constancia para el cumplimiento de sus objetivos. En este sentido es importante que los tutores mantengan vigilancia sobre las relaciones familiares, evalúen la red social de apoyo y las aspiraciones y expectativas de los padres y hermanos hacia ellas.

Logros personales

Los resultados demuestran que para estas mujeres es muy importante el reconocimiento social de sus logros, que se encuentran asociados a sus buenas calificaciones y al acceso a programas como el verano científico de investigación. En la tutoría, el profesor debe estar pendiente de alumnas con este mismo perfil para que éstas sean invitadas e incentivadas a los diversos programas de movilidad académica y de capacitación científica que existen en el país. Los resultados del estudio sustentan que ésta fue una influencia positiva y todas reportaron una experiencia satisfactoria y enriquecedora en sus vidas. En ese sentido, el tutor debe estar pendiente también del dominio de un segundo idioma. Dentro de sus principales logros personales, la certificación en una segunda lengua tiene mucha importancia, para facilitar conseguir un mejor empleo y posgrado. La terminación de su carrera abre camino para las nuevas generaciones, por ejemplo, la manera de salir adelante venciendo dificultades económicas. Su participación en proyectos importantes las acerca a insertarse en el mercado laboral de manera más sencilla. ¿Por qué no pensar en un futuro instancias internacionales?, o ¿estudiar un posgrado en el extranjero?

Contexto social

Por último, cabe señalar que sus vivencias y sus relaciones personales y familiares son recursos muy importantes asociados al éxito escolar.

Sus relaciones familiares no presentan dificultades graves, a pesar de que la mitad de la población tiene una familia que ha pasado por procesos de separación. Tienen una buena convivencia. Las relaciones de hermanos suelen ser muy estrechas y representan un buen apoyo y sustento para ellas, en los hermanos ven a alguien en quien confiar.

Los amigos, aunque pocos representan otro tipo de apoyo importante para ellas.

Sobre su desempeño escolar, podemos decir que uno de los indicadores para medirlo es el promedio y las participantes han logrado obtener una alta calificación.

Las estudiantes visualizan el estudiar como algo interesante, útil y fácil lo que nos permite deducir que su actitud positiva les ayuda a esforzarse más.

El único punto importante considerar como una oportunidad de trabajo, es su constante reporte respecto a las dificultades principalmente con los profesores, quienes no han tenido una capacitación específica en el manejo de este tipo de estudiantes. Los profesores necesitan elementos para conocer y hablar acerca de la perseverancia, tema importante para otra posible investigación, ya que podríamos preguntarnos cuáles son los factores que motivan a que un estudiante sea perseverante o no.

Aptitud versus motivación

Quizás la avenida más interesante de discusión consecuente de esta tesis resida en los criterios que se utilizan normalmente para la selección y admisión de estudiantes a los programas de entrenamiento científico para jóvenes. En este sentido, cabe señalar que la evidencia internacional muestra que no solamente es necesario tener una alta motivación (cosa que estas alumnas tienen) y un alto rendimiento académico sino también son necesarias otras cualidades en el aspecto de la aptitud, de tal forma que la inversión del país en la formación y entrenamiento de estos estudiantes pague con frutos eventualmente. No es el caso de estas estudiantes, ciertamente el esfuerzo y la perseverancia son claves del éxito personal la vida. Pero el desarrollo de las ciencias y la competitividad internacional requieren de la selección de alumnos altamente sobresalientes, que se distinguen de los alumnos de alto rendimiento académico como se fue explicado en el capítulo dos, porque éstos presentan actitudes a largo plazo más estables y casi siempre explicadas por el factor de inteligencia general *g*.

A pesar de presentar puntajes dentro del rango de normalidad en escala de inteligencia, todas las participantes presentaron perseverancia, cualidad que ha hecho la diferencia en sus vidas y que les permite destacar en sus comunidades, todos los contextos rurales con relativa vulnerabilidad socioeconómica.

En este sentido, debe resaltarse la importancia de la motivación, el esfuerzo y la dedicación. Estas cualidades, les ha permitido trabajar con dedicación y constancia para conseguir sus objetivos y metas a largo plazo. La investigación debe centrarse en conocer cómo podríamos aprender a desarrollar esa cualidad, en primer lugar, para apoyar a las estudiantes comprometidas y en segundo para enseñar a otros estudiantes a lograr desarrollar su potencial. Hay algo muy valioso en las personas que no pierden de vista sus objetivos y van logrando cumplirlos a largo plazo, incluso a través de grandes obstáculos.

Por último, el estudio nos permite tomar conciencia nuevamente de las diferencias que deben existir entre los estudios dedicados a los alumnos altamente sobresalientes y los estudiantes de alto rendimiento. En los estudiantes de alto rendimiento hay que priorizar aspectos como perseverancia y la autodisciplina que son mejores predictores de éxito académico que el coeficiente intelectual. En los alumnos altamente sobresalientes, nos enfrentamos a una serie diferente y compleja de problemas que no pueden ser abordados en esta misma perspectiva. En conclusión, estudios futuros deberán discernir si la población bajo estudio es exclusivamente la población de alto rendimiento académico asociado al esfuerzo o estos son estudiantes altamente sobresalientes que requieren ser abordados bajo otros paradigmas teóricos y metodológicos

Lecciones aprendidas

Las instituciones de nivel superior necesitan abrir más programas en diferentes rubros para apoyar las necesidades de sus estudiantes, no solamente brindar los apoyos económicos, que si bien son necesarios, no son las únicas carestías que se deben cubrir. Por ejemplo, se requiere enfocarse a la parte del apoyo emocional, a dar orientación sobre una sexualidad sana, a apoyar el cuidado de los hábitos de salud como el combate al sobrepeso y mantener una alimentación saludable. Además, la orientación con respecto a las actividades laborales es muy importante, empezar a encauzar las habilidades de las estudiantes de alto rendimiento, será un beneficio a largo plazo para el país.

El resultado de este estudio evidencia muchos beneficios y aportaciones que los programas gubernamentales otorgan a las mujeres universitarias de alto rendimiento. Pero también abren la puerta a estudios ulteriores que nos permitan afinar más los perfiles psicológicos y sociales deseables de estudiantes universitarios que desean eventualmente acceder a los programas científicos de posgrado de alto nivel en el país. Evidentemente los contrastes, dilemas y paradojas entre el alto rendimiento académico y la alta aptitud o sobresalientes son en el futuro inmediato avenidas de investigación con muchas interrogantes que deberán ser abordadas.

Referencias

- Artiles, C., Jiménez, J., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente., C., Álvarez, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Béjar, G. (1994). La elección de la carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Educación y ciencia*, 2(8), 21-25.
- Benito, S. y Benito, A. (2011). Implantación de un programa de alto rendimiento en la universidad: estudio y análisis de resultados en la Facultad de Ciencias Sociales. *Revista Iberoamericana de educación*, 55(5), 1-18.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos Superdotados*. España: Cisspraxis.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 557-571.
- Borges, A. y Hernández, C. (2005). *La superdotación en la primera infancia*. Canarias: Canarias Pediátrica.
- Botias, P. Higuera, E. y Sánchez, E. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. España: Escuela Española.
- Buquet, A. Cooper, J., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. México: UNAM.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. España: Editorial Ariel.
- Burin, M. y Meler, I. (2001). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-early and late adolescent: A test of the Shavelson, Huber and Stanton model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (39), 599-613.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología*, 2, 53-82.
- Castejón, C. y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordon. Sociedad Española de Pedagogía*, 2(50), 170-184.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Colangelo, N. Assouline, S. y Gross, M. (2004). *A nation deceived: How school hold back America's Brightest Student. History of acceleration in America*. Iowa: The University of Iowa.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- De Garay, A. y Del Valle, A. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 1-18.
- D.G.E.E. (1991). *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades*. México: D.G. E. E.
- Donoso, T., Figueroa, P. y Rodríguez, M. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de educación*, 355, 187-212.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eison, J. (1979). *The development and validation of a scale to asses different student orientations towards grades and learning*. Knoxville: University of Tennessee.
- Fernández, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública. *Revista educación*, 31 (1), 43-63.
- García, P. (2002). Las carreras en la ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos*, 32 (3), 91-105.

- García, A., Sánchez, P. y Valdés, A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 50 (6), 1-12.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gómes, A. y Ferreira, A. (1991). *The development and validation interest inventory and its relationship to personality characteristics*. Coimbra: Depósitaria Minerva.
- Harren, V. (1979). *Assesment of Career Decision Making*. Los Angeles, Western: psychological services.
- Hernández, U. (2005). Propuesta curricular para la consolidación de los semilleros de investigación como espacios de investigación temprana en investigación. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-13.
- Holland, J. (1977). *Manual for the vocational preference inventory*. Palo Alto, California, E.U.: Consulting Psychologist Press.
- INEGI (2014). *Mujeres y hombres en México 2013*. México. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de http://www.cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101234.pdf
- Ley General de Educación. (2012). Recuperado el 20 de marzo de 2016 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Magaña, D., Aguilar, N. y Vázquez, J. (2014). El programa de Verano Científico para el área de Ciencias Sociales y Administrativas. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 1(2), 45-59.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 23, 1-22.
- Marland, P. (1972). *Education of the Giftes and Talented. Report to the Subcommittee on Education. Committee on Labor and Public Welfare*. U. S. Senate. Washington, D.C.: Gouvernment Printting Office.
- McInerney, D., Wing-Yi, R., Ching, M., y Hap. A. (2012). Academic self-concept and learning strategies: direction of effects on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23 (3), 249-269.

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1 (2).
Recuperado el 29 de marzo de 2016 de
<http://utsc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: UNAM/FCE.
- Miranda, R. (2007) Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-30.
- Muñiz, P. (1997). *Origen social, trayectorias escolares y deserción universitaria en los ochenta. El caso de la UAM*. Tesis de doctorado. El Colegio de México.
- OECD (2010). *PISA 2009 at a glance*. OCDE: Publishing. Recuperado el 29 de marzo de 2016 de <http://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf>.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Rama, G. y Filgueira, C. (1991). *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y El Caribe, Oficina de Montevideo.
- Rayo, L. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. España: EOS.
- Reis, S. (1999). The need for clarification in research designed to examine gender differences in achievement and accomplishment. *Roepers Review*, 13 (4), 193-198.
- Renzulli, J. (1997). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (2000). *El concepto de los tres anillos en la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. España: Amarú.
- Sánchez, A. (2003). *Mujeres, maternidad y cambio. Prácticas reproductivas y experiencias maternas en la Ciudad de México*. México: UAM y Programa Universitario de Estudios de Género.
- Sánchez, P. y De Lille, M. (2004). Necesidad de orientación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán: implicaciones para la tutoría. *Educación y Ciencia*, 8 (16), 49-60.

- Sánchez, P., Valdés, A., Gantús, M. y Vales, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *Revista de investigación educativa*, 12, 1-15.
- Sánchez, P y Ramírez, K. (2013). *Gifted Education Around the World*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, P. Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México. Manual Moderno.
- SEP. (2010). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes*. Recuperado el 22 de Mayo de 2014 de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2015/Lineamientos_acreditacion_promo.pdf
- Snow, R. (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Educational Psychologist*, 27 (1), 5-32.
- Snow, R., y Swanson, J. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation and assesment. *Annual Reviews of Psychology*, 43, 583-626.
- Soto, T. (2003). *Sobredotación: Contextualización y experiencias pedagógicas en España*. Madrid. Recuperado el 29 de marzo de 2014 de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=444>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Sternberg, R. (2004). What is wisdom and how can we develop it?. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 164-171.
- Thorkildsen, T. y Nicholls, J. (1998). Fifth grader's achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 179-201.
- Torrance, P. (2001). *Torrance's Taxonomy of creative Thinking*. Recuperado el 23 de marzo de 2014, Recuperado de <http://www.cobbk12.org/-mtbethel/Classes/target/Torrance.html>
- Touron, F.J. (2008). *Programa de formación de profesores. Programa DOC-Universidad Europea de Madrid*. España, Madrid.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge Societies*. France: UNESCO publications.

- UNESCO. (2011). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Valadez, D., Meda, R., y Matsui, O. (2004). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista Educación y Desarrollo*, 3, 1-12.
- Valdés, A. y Vera, J. (2012). *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*. México: Pearson.
- Valdez, J., y González, N. (1999). El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos. *Ciencia Ergo Sum*, 6(3), 264-269.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- Wegner, W. y Jean-Von Hell, R. (1991). *The congruence of the spanish language personal type inventory with the occupations and aspirations of mexican citizens*. Boston: Boston college.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationship and motivation in middle school: The role of parents. Teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en psicología*, 1(1), 41-53.
- Ziegler, A. y Phillipson, N. (2012). Towards a systemic theory of giftedness. *High Ability Studies*, 23, 3-30.
- Zuñiga, R. (2007). *Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el Estado de Hidalgo*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Hidalgo, México.

Anexos

Anexo A

Cuestionario sociodemográfico

Datos sociodemográficos del estudiante

Nombre completo del estudiante:		
Nombre	Apellido Paterno	Apellido Materno
Edad:	Fecha de nacimiento: ____ / ____ / ____ Día Mes Año	
Lugar de nacimiento:		
Lugar de residencia: _____		
Localidad	Municipio	Estado
Escuela:		
Grado escolar actual:	Promedio general:	
¿Tiene teléfono? Sí () No () ¿Cuál es? _____		
¿Correo electrónico? Sí () No () ¿Cuál es? _____		
Dirección: _____		
¿De qué otra forma se le puede ubicar? _____		

Datos del padre o tutor

Nombre:
Escolaridad:
Ocupación:

Datos de la madre o tutora

Nombre
Escolaridad:
Ocupación:

SES

Marque por favor, los artefactos con los que cuenta en su casa.

Refrigerador ()

Reproductor de DVD ()

Horno de microondas ()

Computadora ()

Marque por favor, los servicios con los que cuenta en su casa.

Agua potable ()

Electricidad ()

Teléfono ()

TV por pago ()

Baño () Especificar cuántos ()

Información del estado general de Salud

Peso: _____ kg. Talla: _____ cm.

Padece alguna enfermedad crónica Sí () No ()

¿Cuál? _____

Utiliza lentes: Sí () No los necesito () Los necesito, pero no los tengo ()

¿Algún familiar que viva en la casa está enfermo? NO () SÍ ()

Describir: _____

Padece alguna alergia: Sí () No ()

Especificar: _____

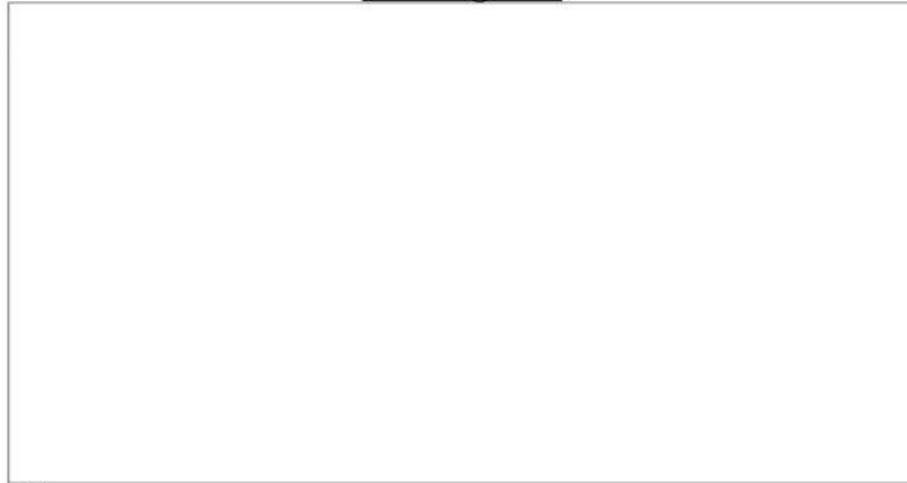
Cuándo fue la última vez que consultó con el médico: _____

Razón de la consulta: _____

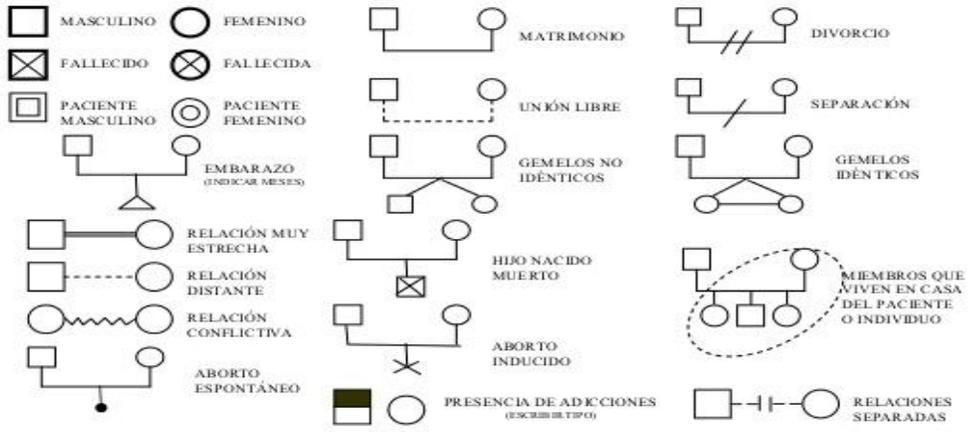
Qué tipo de servicio médico tiene:

IMSS () ISSSTE () Seguro Popular () Ninguno ()

Anexo B

Familiograma**Familiograma**

Claves:



Anexo C

Cuestionario para medir la motivación a la escuela

Instrucciones

A continuación se enlistan una serie de enunciado, por favor, lee detenidamente cada uno y contesta como se te indica el siguiente ejemplo...

Ejemplo:

Realizo mis operaciones de matemáticas con calculadora...

En caso de usar siempre la calculadora debes marcar "Siempre"

Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
()	()	()	()	()

¿Entendido? ¡Comenzamos!

1. Me siento feliz de ir a la escuela...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
2. Pregunto mis dudas al maestro...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
3. Me parece interesante la clase del maestro...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
4. Cuando comienzo una cosa la termino...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
5. Tengo energía para estudiar...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
6. Prefiero trabajar solo...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
7. Platico con mi maestro fuera...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
8. Tengo curiosidad cuando el maestro explica cosas nuevas...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
9. Obtengo lo que me propongo...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()

10. Me dan ganas de hacer mi tarea...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
11. Me preocupo por llegar puntual a clase...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
12. Hago la tarea con mis compañeros...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
13. Tengo curiosidad por lo que explica el maestro...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
14. Estoy en el salón al comenzar la clase...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
15. No descanso hasta alcanzar mi meta...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
16. Me doy por vencido fácilmente...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
17. Voy a la biblioteca...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
18. Tengo curiosidad por leer los libros de texto ...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()

19. El maestro me pregunta en clase...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()
20. Me preocupan mis calificaciones ...				
Nunca ()	Rara vez ()	A veces ()	Frecuentemente ()	Siempre ()

¡Muchas gracias, eso es todo!

Anexo D

EMUC

Evaluación Multifactorial de la Creatividad

Instrucciones

A continuación se presentan una serie de ejercicios que evaluarán tu capacidad creativa en tres dimensiones:

- visomotora,
- inventiva o aplicada y
- verbal.

Sigue las instrucciones del aplicador ya que cada actividad tiene un tiempo límite predeterminado.

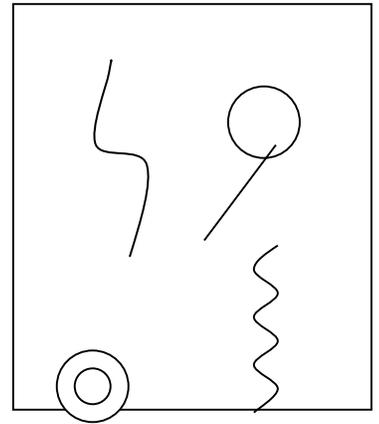
¡Haz tu mejor esfuerzo!

Espere las instrucciones del aplicador para iniciar la prueba

Creatividad visomotora

Instrucciones

Crea un dibujo en el recuadro de la izquierda, utilizando todos los trazos que se encuentran en el cuadro de la derecha; puedes agregar más formas. Tienes TRES minutos para hacer el dibujo.

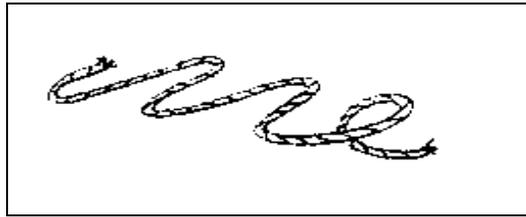


Espere las instrucciones del aplicador para continuar la prueba

Creatividad aplicada (I)

Instrucciones

A continuación se te presenta una figura. Piensa y escribe todos los usos posibles que le puedas dar a este objeto. Escribe todos los usos que se te ocurran. Tienes DOS minutos para completar esta tarea.



Cuerda

Espere las instrucciones del aplicador para continuar la prueba

Anexo E

Inventario de Necesidades de orientación

IMPORTANTE

Nos interesan las opiniones en general, por lo que te suplicamos contestes sinceramente. Todos los datos serán manejados en forma confidencial. Contesta los datos que se te piden

I. Contesta los siguientes incisos, ya sea marcando con una X o completando lo que se te solicita.

1. Sexo: F ___ M ___
2. Escuela o facultad: _____
3. Carrera: _____
4. Edad: _____ años.
5. Promedio escolar _____ (utiliza la escala de 0 a 100)

II. A continuación se te presenta una lista de dificultades que los jóvenes tienen con cierta frecuencia.

En la columna de la derecha, marca con una X en el casillero que corresponde según consideres la frecuencia con la que has confrontado los problemas o dificultades que se mencionan. Por ejemplo:

No.	Problema	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuente	Siempre
00	Mentirle a los padres para conseguir permiso		X			

Suponiendo que tu rara vez hayas tenido que mentir para conseguir permiso para salir, marcarías X en el segundo casillero como en el ejemplo, ¿listo?, ¡Adelante!

LISTA DE PROBLEMAS

No.	Problema	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuente	Siempre
1	Estrés en exámenes					
2	Incomprensión de los maestros					
3	Reprobación escolar					
4	Dudas acerca de la vocación					
5	Inadaptación al grupo escolar					
6	Falta de apoyo de los padres					
7	Poca comunicación con los padres					
8	Problemas entre familiares					
9	Problemas económicos en la familia					
10	Familiares con enfermedades					
11	No tener amigos					
12	Sentimientos de soledad					
13	Rechazo del grupo					
14	Andar en pandillas					
15	Exceso de fiestas y reuniones					
16	Falta de un pareja					
17	Ser posesivo con la pareja					
18	Celos					
19	Corazón partido (abandono)					
20	Infidelidad de la pareja					
21	Ansiedad					
22	Depresión, tristeza					
23	Inseguridad					
24	Pesimismo, negatividad					
25	Mal carácter, agresividad					
26	Preferencias sexuales no bien definidas					

27	Relaciones sexuales no deseadas					
28	Relaciones sexuales no planeadas					
29	Embarazo no deseado					
30	Presión de la pareja para tener relaciones sexuales					
31	Fumar en exceso					
32	Consumir bebidas alcohólicas sin moderación					
33	Consumo de marihuana y/o otras drogas					
34	Poco sueño o descanso insuficiente					
35	Falta de ejercicio					
36	Sobrepeso, obesidad					
37	Descontento con tu imagen					
38	Vomitir después de comer					
39	Anorexia o falta de apetito					
40	Desnutrido o mal nutrido					

III.

OJO

Observa que los problemas anteriores están enumerados del 1 al 40, por lo que a cada número le corresponde un problema. Escribe sobre las líneas los números correspondientes a los TRES problemas que más veces se presentan en los jóvenes de tu edad, de acuerdo a tu criterio.

A. _____

B. _____

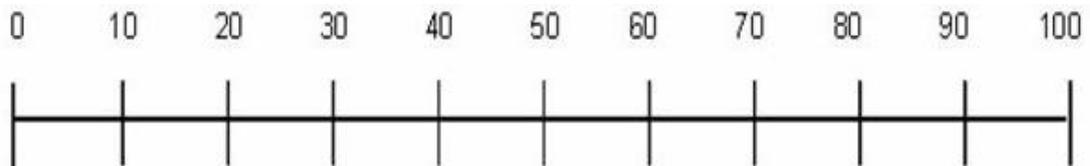
C. _____

IV. Señala con una X las instancias a las que tú has recurrido, alguna vez, para solucionar tus propios problemas. Puedes marcar hasta 3

- _____ Tus padres
- _____ Tus amigos (as)
- _____ Familiares (tíos, primos, hermanos, etc.)
- _____ Sacerdote o guía espiritual
- _____ Orientador
- _____ Médico
- _____ Maestros (as)
- _____ Un profesional (psicólogo, psiquiatra, etc.)
- _____ Tu pareja
- _____ Grupos de autoayuda (AA, Neuróticos Anónimos)
- _____ Lo solucionas solo
- _____ Otros, ¿cuáles? _____

V. Si esta escuela te proporcionará consejo psicológico y/o orientación individual a través de un profesional, (psicólogo o maestro), ¿cuál es la probabilidad de que acudas a él o ella si tuvieras un problema?

MARCA CON UNA X SOBRE LA LÍNEA, EL PORCENTAJE QUE CONSIDERES



Anexo F

Inventario de preferencia vocacional

De la siguiente lista de ocupaciones, seleccione tres de cada grupo de seis que usted consideraría posibles escogencias y haga un círculo en la letra al lado de dichas escogencias. No hay respuestas correctas o incorrectas. ES IMPORTANTE que usted marque con un círculo tres de las seis palabras en cada grupo.

ESCUELA: _____ EDAD: _____ SEXO: F _____ M _____

1. Encargado (a) de limpieza	R					
Técnico (a) en electrónica		I				
Peluquero			A			
Asistente de cuidado de niños				S		
Encargado (a) de reservaciones					E	
Mesero (a)						C
2. Guardias de seguridad	R					
Economista		I				
Aeromozo			A			
Patólogo (a) de lenguaje				S		
Abastecedor (a)					E	
Asistente de cocina						C
3. Conductor (a) de camiones	R					
Perito (a) Topógrafo (a)		I				
Afinador (a) de pianos			A			
Terapista ocupacional				S		
Agente de viajes					E	
Ama de llaves						C
4. Pintor (a)/Repellador (a)	R					
Farmacéutico (a)		I				
Asistencia legal			A			
Asistente de enfermera				S		
Florista					E	
Encargado (a) de cocina						C
5. Mecánico (a) de autos	R					
Maestro (a) de ciencias		I				
Fotógrafo (a)			A			
Enfermero (a) práctico (a)				S		
Corredor (a) de bienes raíces					E	
Militar						C
SUBTOTAL						
COLUMNA 1						
	R	I	A	S	E	C

6. Reparador (a) de instrumentos	R					
Veterinario (a)		I				
Músico (a)			A			
Entrevistador (a) de empleos				S		
Agente de seguros					E	
Asistente médica						C
7. Técnico (a) telefónico	R					
Tecnólogo (a) Médico (a)		I				
Decorador (a) de interiores			A			
Encargado (a) de recreación				S		
Agente de seguros de vida					E	
Mecanógrafo (a)						C
8. Técnico (a) de cámaras	R					
Optometrista		I				
Ilustrador (a) médico (a)			A			
Consejero (a)				S		
Comprador (A) de mercancías					E	
Recepcionista						C
9. Carpintero (a)	R					
Técnico (a) de laboratorio		I				
Anunciador (a) de televisión			A			
Orientador (a) Escolar				S		
Encargado (a) de compras					E	
Operador (a) de computadoras						C
10. Ranchero (a)	R					
Ingeniero (a)		I				
Periodista			A			
Orientador (a) vocacional				S		
Representante de ventas					E	
Secretario (a)						C
SUBTOTAL						
COLUMNA 2						
	R	I	A	S	E	C

11. Agricultor (a)	R					
Matemático (a)		I				
Ejecutivo (a) de publicidad			A			
Trabajador (a) social				S		
Representante de manufactura					E	
Tenedor de libros						C
12. Impresor (a)	R					
Químico (a)		I				
Bibliotecario (a)			A			
Director (a) /Servicio Social				S		
Administrador (a)/ funeraria					E	
Asistente dental						C
13. Plomero (a)	R					
Geólogo		I				
Artista de la publicidad			A			
Maestro (a) de economía doméstica				S		
Gerente de hoteles					E	
Asistente de maestro						C
14. Bombero (a)	R					
Biólogo (a)		I				
Artista /caricaturista			A			
Maestro (a) / Educación física				S		
Gerente de producción					E	
Cajero (a) de bancos						C
15. Fabricante de herramientas	R					
Psicólogo (a)		I				
Artista comercial			A			
Maestro (a)/ Escuela primaria				S		
Gerente de restaurantes					E	
Asistente administrativo (a)						C
SUBTOTAL						
COLUMNA 3						
	R	I	A	S	E	C

16. Maquinista	R					
Sociólogo (a)		I				
Maestro (a) de arte			A			
Enfermero (a) graduado				S		
Gerente de tienda					E	
Gerente bancario						C
17. Mecánico de avión	R					
Dentista		I				
Maestro (a) de música			A			
Profesor (a) de ciencias sociales				S		
Director (a) de personal					E	
Contador (a)						C
18. Físico (a)	R					
Escritor (a)		I				
Administrador (a) escolar			A			
Gerente de ventas				S		
Gerente de crédito					E	
Recepcionista						C
19. Dibujante	R					
Profesor (a) universitario (a)		I				
Profesora (a) de español			A			
Educador (a) en religión				S		
Gerente agrícola					E	
Profesor (a) de comercio						C
20. Piloto de avión	R					
Médico (a)		I				
Arquitecto (a)			A			
Sacerdote/pastor/rabino				S		
Ejecutivo (a) municipal					E	
Profesor (a) de matemáticas						C
SUBTOTAL						
COLUMNA 4						
	R	I	A	S	E	C

Column 1:	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Column 2	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Column 3	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Column 4	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Totales:	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	R	I	A	S	E	C

Anexo G

EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE DECISIÓN DE HARREN

A continuación encontrarás una serie de enunciados relacionados con las diferentes maneras en que las personas, en general, toman ciertas decisiones. Señale el inciso V (x) VERDADERO, si estás de acuerdo con el enunciado; y el inciso F (x) FALSO, si no estás de acuerdo con el mismo.

- | | | | |
|----|---|-------|-------|
| 1 | Soy muy sistemático cuando tomo una decisión. | V () | F () |
| 2 | Cuando hago una decisión que es buena para mí no siempre sé cómo llegué a hacer esta decisión. | V () | F () |
| 3 | Cuando tomo una decisión, es importante saber lo que piensan mis amigos de la misma. | V () | F () |
| 4 | Raramente hago una decisión sin tener toda la información que puedo encontrar. | V () | F () |
| 5 | Aún en decisiones importantes, me decido rápidamente. | V () | F () |
| 6 | Me agrada que alguien me señale la dirección correcta cuando me enfrento a una decisión importante. | V () | F () |
| 7 | Cuando tomo una decisión considero las consecuencias en relación a las decisiones que tendré que tomar después. | V () | F () |
| 8 | Cuando tomo decisiones me guío solamente por mis instintos y reacciones. | V () | F () |
| 9 | Tengo dificultades realmente para tomar decisiones sin ayuda. | V () | F () |
| 10 | Cuando voy a hacer una decisión, me tomo tiempo y la pienso detenidamente. | V () | F () |
| 11 | Casi siempre decido sobre algo sin considerarlo detenidamente y obtener todos los datos. | V () | F () |
| 12 | Casi siempre tomo decisiones basado en lo que otra gente piensa y no realmente en lo que me gustaría hacer. | V () | F () |
| 13 | Al enfrentar una decisión importante, preveo suficientemente lo que pueda pasar, de tal forma que tenga tiempo suficiente para pensar y planear, mucho antes de tener que actuar. | V () | F () |

- 14 No es que piense realmente una decisión; siento que, por un rato, está en el fondo de mi mente y cuando súbitamente aparece, sé lo que debo hacer. V () F ()
- 15 Raramente tomo una decisión sin consultar primero con un amigo (a) cercano (a) V () F ()
- 16 Verifico mis fuentes de información para asegurarme que tengo los datos correctos antes de tomar una decisión. V () F ()
- 17 Al decidir sobre algo, generalmente uso mi imaginación o fantasía para saber cómo me sentiría a consecuencia de esta decisión. V () F ()
- 18 Me niego a tener que hacer muchas decisiones, porque pensar sobre ellas me incomoda. V () F ()
- 19 Antes de hacer algo importante, hago un plan cuidadoso. V () F ()
- 20 No tengo por qué tener una razón lógica para tomar una decisión. V () F ()
- 21 Me parece que necesito que me animen y me apoyen otras personas cuando tomo una decisión. V () F ()
- 22 No tomo decisiones a la ligera porque deseo estar seguro de que tomo la mejor decisión. V () F ()
- 23 Hago decisiones creativamente siguiendo mis propios instintos. V () F ()
- 24 No tiene sentido hacer una decisión que me va a hacer impopular. V () F ()
- 25 Frecuentemente, veo cada una de mis decisiones como escalones hacia una meta definida. V () F ()
- 26 Generalmente, hago decisiones de acuerdo a como las cosas me parecen en el momento, y no como serán en el futuro. V () F ()
- 27 No tengo mucha confianza en mi capacidad de hacer buenas decisiones, por eso me baso en la opinión de otros. V () F ()
- 28 Me gusta saber tanto como pueda sobre las posibles consecuencias de una decisión antes de tomarla. V () F ()
- 29 Una decisión es correcta para mí si ésta me satisface emocionalmente. V () F ()
- 30 Generalmente, no tengo mucha confianza en mis decisiones a menos que mis amigos me apoyen en éstas. V () F ()