



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

**Percepción social del alumno con alto rendimiento
académico**

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL
GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

POR

**Maestra en Innovación Educativa Ana Karen Camelo
Lavadores**

Director de Tesis:

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Mérida, Yucatán, México, septiembre 2018



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

**COORDINACIÓN GENERAL
DEL SISTEMA DE POSGRADO
INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN**

DOCTORADO INSTITUCIONAL
EN CIENCIAS SOCIALES

**CAMPUS DE CIENCIAS SOCIALES ECONOMICO
ADMINISTRATIVAS Y HUMANIDADES**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

NOMBRE DEL ALUMNO: ANA KAREN CAMELO LAVADORES

NOMBRE DE LA TESIS: PERCEPCIÓN SOCIAL DEL ALUMNO CON ALTO
RENDIMIENTO ACADÉMICO.

SÍNODO DEL EXAMEN DE TESIS

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Facultad de Educación. UADY
Presidente

Dr. Alfredo Zapata González
Facultad de Educación. UADY
Secretario

Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
Vocal

Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa
Facultad de Educación. UADY
Suplente

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa, USA
Suplente

Resumen

El propósito de este trabajo es explorar la percepción social de los alumnos de Alto Rendimiento Académico (ARA) en el nivel medio superior del estado de Yucatán. Para ello, se seleccionaron cuatro variables asociadas a la percepción social, una del propio individuo (autoeficacia académica), y tres asociadas a la percepción de otros (aceptación social, personalidad y atribución de logro). Para medir cada dimensión, se diseñaron y administraron 4 instrumentos en formato físico a 1,460 alumnos de bachillerato, de escuelas de nivel medio superior públicas y privadas de esta entidad. Se analizaron las diferencias por tipo de escuela, nivel de competencia y género. Se encontró que en los alumnos con ARA hay más alta autoeficacia académica, y que esta es mayor en las escuelas privadas y en los hombres, pese a que las mujeres tienen mejores calificaciones. Las mujeres de alto rendimiento fueron percibidas más amables y estables que los varones y tienen mayor aceptación social por otras mujeres.

A posteriori, y a través de un análisis factorial confirmatorio, se propone un modelo teórico para la aproximación de la aceptación social de los alumnos ARA de dos dimensiones: fortalezas de carácter y atribuciones.

Los alumnos con ARA merecen más atención en México y ameritan de modelos e instrumentos pertinentes para su estudio.

Palabras clave: Alumnos de alto rendimiento, éxito académico, autoeficacia académica.

Abstract

This work explored the social perception of high achieving high school students in Mexico.

We measured four dimensions of social perception: one related to the individual himself (academic self-efficacy) and three in relation to the perception of others (social acceptance, personality and attribution).

Paper and pencil instruments were designed to measure each of these dimensions and they were administered to 1,460 regular students age 15 to 19 years old.

Statistical tests to establish differences for gender, type of school and level of competency were carried out.

As expected, private school and high achieving students had a higher sense of academic self-efficacy. In general, men had a higher sense of self-efficacy in spite that women had higher-Grade Point Average (GPA). High achieving women were perceived as kinder and more stable than men, and they are better accepted by other women.

A confirmatory factor analysis with results guided the construction of a model to approach social acceptance of high achieving students in future research. This model considers perceived character strengths and attribution of academic success as independent variables to explain social acceptance of high achieving students.

High achieving students in Mexico is an emerging field that requires needs both theoretical models and valid instruments to approach.

Key words: High achieving students, Academic success, Academic self-efficacy.

Declaración de Autoría

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo a excepción de las citas en que se ha dado crédito a los autores, asimismo, que ese trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún título profesional o equivalente. La autora otorga su consentimiento a la UADY para la reproducción del documento con el fin del intercambio bibliotecario siempre y cuando se indique la fuente.

Ana Karen Camelo Lavadores

Agradecimiento al CONACYT

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 293150 durante el periodo de febrero de 2016 a julio 2018, para la realización de mis estudios de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, que concluye con esta tesis.

Ana Karen Camelo Lavadores

Agradecimientos

A las autoridades estatales de Educación Media Superior que permitieron la participación de las respectivas organizaciones educativas y las facilidades necesarias para encuestar a los sujetos del estudio.

A la Universidad Autónoma de Yucatán y a la coordinación del programa doctoral que durante tres años guiaron el proceso de aprendizaje y que culmina exitosamente con este producto académico.

Dedicatorias

Al Dr. Sánchez quien fungió como director de tesis, guía académico y profesional, psicólogo, médico y amigo.

Al Dr. Zapata quien buscó proyectar mis ideas, mi trabajo y mi persona hacia nuevos y más lejanos horizontes.

Al Dr. Valdés quien incansablemente otorgó su visión como experto en la temática y especialmente su pericia estadística, sin importar la distancia y diferencia horaria.

Al Dr. Pinto quien ayudó a cuestionar(me) desde diferentes perspectivas buscando que la investigación en ciencias sociales trascienda del papel.

To Dr. Hollingworth who helped me to question about the results and the educational implications to the praxis.

A mis compañeros del programa doctoral quienes vivieron conmigo la evolución de este proyecto... y todo lo que esto implicó.

A mi familia que me brindó el apoyo que necesité durante este largo proceso.
Finalmente, a Dios y sus tiempos perfectos.

Índice

Resumen	iii
Abstract	iv
Declaración de Autoría	v
Agradecimiento al CONACYT	vi
Agradecimientos	vii
Dedicatorias.....	viii
Lista de Tablas	xii
Lista de Figuras	xiv
Capítulo I Introducción	1
Problema de investigación	2
Propósito	3
Preguntas de investigación.....	3
Justificación.....	3
Capítulo II Revisión de la literatura	7
Rendimiento académico	7
Identificando al alumno con ARA	8
Factores Internos.	8
Factores externos.....	8
Dotación vs. Alto rendimiento.	9
El concepto de Percepción	10
Percepción social.....	11
Aceptación social	12
Aceptación Social y Amistad.....	13
Atribuciones	15

Autoeficacia	17
Autoeficacia académica	18
Personalidad	20
Virtudes humanas o fortalezas del carácter.....	21
Capítulo III Método.....	25
Participantes	25
Identificación de alumnos de alto rendimiento académico	26
Instrumentos	27
Escala de personalidad.	28
Escala de Aceptación social.....	30
Escala de Atribuciones del alto rendimiento académico.....	31
Autoeficacia académica.	32
Procedimiento	34
Análisis de datos.	34
Capítulo IV Resultados	36
Logro académico.....	36
¿Cómo se percibe la personalidad de los alumnos con ARA?.....	37
¿Cómo es la aceptación social del alumno con ARA?.....	38
¿A qué se le atribuye el alto rendimiento académico?.....	38
¿Cómo es la autoeficacia académica de alumnos regulares y con ARA?.....	39
¿Existen diferencias de género y por tipo de escuela?	40
Diferencias de género.....	40
Diferencias de percepción por tipo de escuela.....	45
Capítulo V Conclusiones	49

¿Cómo es la aceptación social del alumno con ARA?.....	49
¿Cómo se percibe la personalidad de los alumnos con ARA?.....	49
¿A qué se le atribuye el alto rendimiento académico?.....	49
¿Cómo es la autoeficacia académica de alumnos regulares y con ARA?.....	50
¿Existen diferencias de género y por tipo de escuela?.....	50
Discusión.....	51
Implicaciones conceptuales.....	51
Implicaciones metodológicas.....	52
Desarrollo de un modelo de aceptación social del ARA.....	53
Análisis de los datos con Análisis Factorial Confirmatorio.....	55
Aceptación social.....	55
Fortalezas del carácter.....	59
Atribuciones.....	62
Recomendaciones.....	64
Profesores y orientadores educativos de Bachillerato.....	64
Autoridades educativas.....	65
Padres de familia.....	66
Líneas futuras de investigación.....	66
Referencias.....	67
Anexo A.....	75
Anexo B.....	79
Anexo C.....	83

Lista de Tablas

Tabla 1. Alumnos participantes por grado, género y tipo de escuela.	26
Tabla 2. Alumnos con alto rendimiento por criterio de selección.	27
Tabla 3. Tabla de especificaciones de la escala de personalidad.....	29
Tabla 4. Tabla de especificaciones de la escala de aceptación social.	30
Tabla 5. Tabla de especificaciones de la dimensión de atribuciones.....	32
Tabla 6. Tabla de especificaciones de la dimensión de autoeficacia.	33
Tabla 7. Comparación de alumnos ARA y regulares.....	37
Tabla 8. Personalidad por nivel de competencia académica.....	37
Tabla 9. Percepción de la aceptación social por rendimiento académico.	38
Tabla 10. Jerarquización de atribuciones por tipo de rendimiento académico	39
Tabla 11. Autoeficacia por rendimiento del alumno.....	39
Tabla 12. Diferencias de personalidad por el sexo del encuestado.....	40
Tabla 13. Diferencias de personalidad por sexo del alumno con ARA.	41
Tabla 14. Diferencias de aceptación social por género.....	41
Tabla 15. Dimensiones de la aceptación social por sexo.	42
Tabla 16. Dimensiones de la aceptación social por sexo del alumno ARA.....	42
Tabla 17. Diferencias de género en la percepción de atribuciones.	43
Tabla 18. Diferencias de atribuciones por sexo del encuestado.....	44
Tabla 19. Autoeficacia del alumno regular.	44
Tabla 20. Autoeficacia del alumno con alto rendimiento.	45
Tabla 21. Personalidad por tipo de escuela.	46
Tabla 22. Aceptación social por tipo de escuela.	47
Tabla 23. Atribuciones por tipo de escuela.	47

Tabla 24. Diferencias de autoeficacia por tipo de escuela.....	48
Tabla 25. Tabla de especificaciones final de aceptación social.....	57
Tabla 26. Relación entre rasgos de personalidad y fortalezas de carácter.....	60
Tabla 27. Tabla de especificaciones de la dimensión de atribuciones.....	62

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Atribuciones de la conducta tomado de Weiner.	16
<i>Figura 2.</i> Distribución de los promedios de los alumnos.	36
<i>Figura 3.</i> Análisis Factorial Confirmatorio del modelo propuesto.	54
<i>Figura 4.</i> Aceptación Social del Alumno con ARA	55
<i>Figura 5.</i> Dimensiones de la aceptación social.....	58
<i>Figura 6.</i> Fortalezas de carácter.....	61
<i>Figura 7.</i> Atribuciones	63

Capítulo I

Introducción

En las escuelas existen alumnos y alumnas que demuestran una capacidad superior al promedio en una o varias áreas, como cognición, liderazgo, desempeño académico, creatividad, rendimiento deportivo, artes visuales o dramáticas (Friend & Bursuck, 1999). Sin embargo, Farkas, Duffett y Loveless (2008) reportan que en las escuelas, rara vez se atienden las necesidades de los estudiantes que con alto rendimiento académico, ya que los profesores tienen presión por incrementar las calificaciones de los estudiantes con bajo rendimiento y no reciben una formación adecuada para trabajar con estudiantes avanzados (Sánchez & Ramírez, 2013).

Shayshon, Gal, Tesler y Ko (2014) reportan que los maestros solo hacen modificaciones menores en su currículo y su instrucción para atender las necesidades de aprendizaje avanzado de sus estudiantes talentosos y sobresalientes. Pese a que, estos estudiantes que sobresalen en las aulas requieren adaptaciones curriculares específicas para evitar que se aburran en la escuela y presenten problemas en su motivación, bajo rendimiento escolar o trastornos emocionales, entre otras problemáticas (Gerson & Carracedo, 2007).

Puede evidenciarse entonces que los estudiantes con Alto Rendimiento Académico (ARA) representan un grupo poco atendido e investigado dentro de las escuelas, porque suponen que no tienen problemas o necesidades de instrucción, debido a que tienen interés en adquirir conocimientos nuevos, interés y apasionamiento por una o diversas áreas de investigación intelectual, concentración rápida en tareas de su interés, afán intelectual y deseo de superación, perfeccionismo en la ejecución del trabajo; comprensión y aceptación de la autoridad, aunque sea crítico con ella (Blanco, 2001; Soto, s.f.).

Por otra parte, los pares de los estudiantes ARA presentan actitudes positivas y negativas hacia ellos. Por ejemplo, Händel, Vialle y Ziegler (2013) sugieren que el alto rendimiento académico puede conllevar a reacciones negativas en el grupo de pares. Manaster, Chan, Watt y Wiehe (1994) revelaron que, mientras los ARA son respetados y escuchados por sus pares, también presentan problemas de aceptación social. Sobre

todo, a los estereotipos y las etiquetas como la de *nerd*. Rentzsch, Shütz, y Schröder-Abé (2011) investigaron cómo este “sello” afecta a los estudiantes con alto rendimiento académico, describiendo a estos estudiantes como esforzados, con ambiciones académicas, inteligentes y reconocidos por otros estudiantes, pero reportaron que ser considerado ARA y poco modesto reducen la aceptación social por los pares (p. 160).

Ante este escenario, surge el interés de conocer la percepción social de los ARA en México por los estudiantes promedio.

Problema de investigación

El estudiante con ARA es un adolescente, como todos los demás, que requiere desarrollar aspectos cruciales de esta etapa de la vida como la integración en el grupo de amigos y el desarrollo de su identidad (Iglesias, 2013). La adolescencia es una etapa de la vida en la que se dan una serie de cambios conductuales, cognitivos e interpersonales (Pacheco, 2001) estrechamente vinculados con el ajuste psicosocial de la persona (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009).

En esta etapa de la vida, los pares y amistades contribuyen a la formación de una identidad personal y escolar positiva y, por consiguiente, se relacionan con el éxito académico (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999).

El grupo de amigos en la escuela puede incrementar la motivación para comprometerse en las actividades dentro del aula y ser fuente de apoyo social en el contexto escolar (Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, & Tremblay, 2010; Wentzel, 2003). Hartup (1992) afirma que “las relaciones entre iguales contribuyen sustancialmente tanto al desarrollo social y cognitivo como a la eficacia con la cual funcionamos como adultos” (p. 2).

Sin embargo, los estudiantes con ARA a veces encuentran presión para moderar su desempeño académico e incrementar su aceptación social (Gross, 1989). Y su motivación hacia el estudio disminuye cuando su alto desempeño se asocia a problemas sociales (Rentzsch, Schütz, & Schröder-Abé, 2011; Carrington & Bailey, 2000; Cramond & Martin, 1987).

No es extraño entonces que estos estudiantes experimenten amenazas en sus relaciones sociales que ponen en peligro su aceptación social, y por ende, decidan disminuir su rendimiento escolar.

Sin embargo, en México los estudios de la percepción social de los estudiantes con ARA son escasos y en la revisión de literatura realizada no se identificaron estudios que analicen la relación entre el alto desempeño académico y la aceptación social por los pares.

La percepción social sobre el alto rendimiento académico tiene que estudiarse en México para indagar si el alto rendimiento académico, tiene un costo a nivel personal y es necesario describir la percepción social del ARA que involucra a sus pares. Es importante evaluar el riesgo que estudiantes esforzados en la escuela, puedan desarrollar temor a la desaprobación de sus pares y ser vistos como poco atractivos o rechazados (Reis & Hébert, 2008).

Propósito

Describir la percepción social de estudiantes de bachillerato con alto rendimiento académico (ARA) en el estado de Yucatán, explorando por diferencias de género, por nivel de desempeño académico y por tipo de escuela. Se pretende además sopesar la validez y pertinencia de instrumentos y procedimientos para la aproximación empírica de los estudiantes ARA en México.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es la aceptación social de los pares respecto al alumno con Alto Rendimiento Académico (ARA)?
2. ¿Cómo se percibe la personalidad de los alumnos con ARA?
3. ¿A qué se le atribuye el alto rendimiento académico?
4. ¿Cómo es la autoeficacia académica de alumnos regulares y con ARA?
5. ¿Existen diferencias de género y por tipo de escuela?

Justificación

No todo es felicidad y perfección en los alumnos con ARA. De hecho, este ha sido un grupo con pobre atención por los investigadores educativos en México. Si bien,

el esfuerzo y dedicación son elementos claves para explicar el alto rendimiento, es necesario una mejor comprensión del costo de ser ARA (D'Agostino, 2004).

La aceptación social se considera una necesidad básica del ser humano, y específicamente, en el ambiente escolar se transforma en una condición necesaria para establecer relaciones de amistad y de vínculos afectivos (Becerra, Godoy, Véjar, & Vidal, 2013).

Hughes, Dyer, Luo y Kwok (2009) confirman que las percepciones de los pares sobre las competencias académicas de sus compañeros influyen en los alumnos ARA para mejorar su propio rendimiento. Por lo que investigar la percepción del alumno con alto rendimiento académico por sus pares contribuyen a entender el valor de la reputación académica en los adolescentes.

La relación con el grupo de pares influye en el desarrollo académico y personal de los estudiantes ARA (Wentzel, 1986). En cuanto aceptación social de estudiantes con éxito académico, se identifican dos vertientes en la literatura, los reportes que indican que los adolescentes talentosos tienden a ser tan populares como otros estudiantes de su misma edad y aquellos que los describen como menos populares (Mayseless, 1993).

En consecuencia, con esta segunda posición, Quatman, Sokolik y Smith (2000) reportaron que los estudiantes ARA experimentan relativamente una baja evaluación de su atractivo social debido a su éxito académico, pues sus pares parecían estimar menos el talento académico que el talento en otras áreas como, liderazgo, sentido del humor y atletismo.

Stake y Nickens (2005) sugieren que los compañeros de clase pueden decisivamente afectar las actitudes de los estudiantes hacia la elección de materias escolares y, finalmente, sus ocupaciones. Su estudio mostró que los pares pueden influenciar la autoimagen de los estudiantes como futuros potenciales científicos.

En México, Valdés, Arreola y Montoya (2012) hicieron una revisión de las publicaciones de resultados de investigaciones realizadas sobre los ARA en el período de 1992 al 2011 y encontraron únicamente once reportes de investigación publicados en revistas indexadas. Ninguno sobre aceptación social.

Este trabajo responde pues a la necesidad de conocer la percepción social del alumno con alto rendimiento académico en México. Existen algunos estudios relacionados con esta problemática en este país, tales como, el de los autores Valdés, Sánchez y Yáñez (2013) quienes confirman la urgencia de indagar respecto a esta temática debido a la aún escasa investigación sobre los estudiantes que sobresalen en el país.

Cabe señalar que para deslindar operacionalmente el constructo percepción social, en este trabajo se definen cuatro variables mensurables: aceptación social, atribuciones de éxito, personalidad y autoeficacia académica.

La importancia del estudio de la percepción de ARA, específicamente desde la perspectiva del compañero de clase, radica en que es precisamente durante la adolescencia, que se presenta una separación natural de la familia, y la relación con los compañeros y amigos se hace más significativa, por tanto, estas relaciones le proporcionan al adolescente una oportunidad de compartir experiencias y de afrontar los problemas que se le presenten (Alonso & Benito, 1996) .

También se exploran las atribuciones del grupo de pares con respecto al éxito académico debido a que es una de las teorías contemporáneas con más influencia con implicaciones para la motivación académica. La atribución abona a entender las creencias y explicaciones de los alumnos sobre su éxito escolar.

La personalidad es una variable estudiada desde los inicios de la psicología; pero, con respecto al estudiante más brillante y alto rendimiento, investigaciones previas concuerdan en que, la personalidad y la motivación, son los componentes más importantes del logro y rendimiento creativo y diferencia a los chicos con alto rendimiento de otros (Csikszentmihalyi, 1985; Ochse, 1993; Simonton, 1984).

El conocimiento de los rasgos de personalidad brinda a los docentes y las instituciones educativas la oportunidad de concebir las conductas de sus estudiantes como una respuesta de su personalidad dentro del ambiente educativo, y les permite evaluar y elegir adecuadamente entre enfoques educativos que puedan ser más efectivos hacia sus estudiantes.

Finalmente, la autoeficacia académica, se vincula con el rendimiento académico en diferentes niveles educativos, y en combinación funcionan como “catalizadores del desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos y alumnas” (Chávez, Zacatelco, & Acle, 2014, p. 9).

Todas estas razones justifican la necesidad de hacer investigación sobre las condiciones psicológicas y educativas del alumno con alto rendimiento en México.

Capítulo II

Revisión de la literatura

La investigación en percepción social surge de la cognición social en los años 70, que ha incluido trabajos sobre la percepción de la persona, las atribuciones y las actitudes (Augoustinos, Walker, & Donaghue, 2006).

De acuerdo con Thomas Ostrom (1994) es imposible encontrar una definición que capture todo lo que incluye este campo de estudio y propone:

... la cognición social se basa en la convicción que los constructos relevantes a la representación y los procesos cognitivos son fundamentales para la comprensión de todas las respuestas humanas, ya sea que esas respuestas sean de naturaleza social o no social. Los psicólogos cognitivos han aplicado estos conceptos al análisis de un amplio rango de fenómenos, tales como la comprensión de textos, memoria, reconocimiento, clasificación, razonamiento, visión, y audición (1994, p. 9).

En el presente capítulo se abordan los conceptos clave del estudio y se operacionalizan y fundamentan las variables utilizadas para aproximar la percepción social de los alumnos con Alto Rendimiento Académico (ARA).

Rendimiento académico

El rendimiento académico es un constructo complejo y en la literatura puede encontrarse como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar. Jiménez (2000) entiende el rendimiento escolar como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia con relación a la edad y nivel académico.

Montes y Lerner (2011) sostienen que el rendimiento académico se define en tres formas:

1. Como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente a través de la calificación.
2. Como un juicio evaluativo sobre la formación académica y el éxito escolar.
3. Como el resultado de ambos.

Identificando al alumno con ARA

De acuerdo con Cathcart (s.f.), los estudiantes con alto rendimiento encajan perfectamente en el sistema escolar normal. Tienen la capacidad de terminar las tareas, y generalmente presentan bien sus trabajos y se sienten orgullosos de hacerlo. Les va bien en los exámenes y terminan la escuela con constancias y premios que son pruebas de sus logros.

Para detectar al ARA se incluyen dos conglomerados de variables, el primero incluye tanto aspectos internos cognoscitivos, motivacionales y personales; como factores externos como el reconocimiento y nominación docente (Chávez et al., 2014).

Factores internos.

El primer criterio es interno al alumno y se asocia a su aptitud, o alta competencia cognitiva, también asociada a la inteligencia es generalmente epigenética y estable en la vida. Por esto, los maestros la asocian a una elevada capacidad de memorización para recordar sucesos con detalle y a una buena ejecución en pruebas en áreas académicas específicas. Esta aptitud en la escuela puede detectarse con el promedio académico.

En un estudio realizado por Burrow, Dooley, Wright y DeClou (2012) con profesores y expertos en educación, la mayor parte de estos sugirieron que los estudiantes que logren un promedio de 90 % o más son estudiantes con ARA

Factores externos.

El segundo criterio se refiere a factores externos que son también importantes para la detección del ARA. En particular, la percepción de los docentes, debido a que estos son quienes interactúan por largos períodos en actividades académicas con ellos y poseen información y datos privilegiados sobre sus habilidades, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje (Ferrado, Prieto, Ferrándiz, & Sánchez, 2005; Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010; Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia, & Ortiz, 2010; Zavala, 2004).

Por lo anterior, la nominación del profesor representa una herramienta más de identificación que complementa los datos obtenidos en las pruebas de evaluación (Chávez et al., 2014). Por esto, en este trabajo se usaron ambos criterios, y se consideró

como un estudiante con ARA, a quienes se ubicaron en o por encima del percentil 90 en la distribución de promedio académico general escolar y también que fueran nominados como tales por parte de los profesores.

Dotación vs. Alto rendimiento.

En este estudio, es necesario aclarar que en la literatura existe una tendencia a comparar y usar de manera indiscriminada como sinónimos los términos de alto rendimiento y alta capacidad, este último está relacionado con sujetos sobresalientes o dotados, también conocidos dentro de la literatura de habla inglesa como *gifted* o *talented*. Quizás una razón de esta confusión es que una de las características que poseen los sujetos sobresalientes es su alta habilidad, en inglés *high ability*, lo cual puede resultar parecido al término *high-achievers*, el cual es usado en inglés para los alumnos con alto rendimiento académico.

La diferencia entre estos dos tipos de sujetos radica en que el estudiante con alto rendimiento académico debe sus buenas calificaciones a su esfuerzo y constancia en el cumplimiento de las actividades asignadas en la escuela; mientras que un estudiante dotado es aquel que posee una inteligencia innata por encima del promedio (Valdés, Sánchez, & Yáñez, 2013).

Entonces, aunque se trata de poblaciones diferentes, es posible que un alumno con alto rendimiento académico posea cualidades del alumno dotado como alta inteligencia, pero lo cierto es que la gran mayoría de los alumnos con ARA poseen inteligencia normal y sus altas calificaciones son debidas a gran motivación y dedicación a la escuela.

No todos los alumnos dotados son ARA. La mayoría de los ARA no son dotados. Todos los ARA tienen alta dedicación y compromiso con las tareas escolares. En otras palabras, no todos los alumnos dotados son ARA y muy pocos alumnos ARA son dotados.

No hay que confundir un estudiante de alto rendimiento con un estudiante dotado, ya que el primero se refiere al promedio escolar y se refiere a una alta motivación, dedicación, esfuerzo y responsabilidad en las tareas escolares el segundo al coeficiente intelectual.

El concepto de Percepción

Markovsky (2001) concibe la percepción social como una manifestación del fenómeno general de la percepción humana. La esencia de investigación de la percepción social consiste en comprender cómo la gente formula impresiones sobre las cualidades internas y conductas externas de otros individuos; asimismo, trata con la naturaleza, causas, y consecuencias de las percepciones de las entidades sociales, incluyendo el yo mismo, otros individuos, categorías sociales, y agregados o grupos a los que uno pueda o no pertenecer.

Markovsky (2001) divide el campo de la percepción social en tres ámbitos:

1. Autopercepción (*self-perception*): percepción con el yo como objeto. Mediante la introspección e información de otros, la gente desarrolla creencias sobre sus cualidades, tales como su personalidad, apariencia física y tendencias de conducta.
2. Percepción de la persona (*person perception*): impresiones sobre las cualidades internas y conductas externas de otros individuos. Aquí se analiza la forma en que las personas son percibidas y las características de las situaciones en las que se desarrolla esta percepción, la lógica por la que se integran las sensaciones básicas para formar percepciones sociales complejas, y el modo en el que las percepciones, una vez formadas, son afectadas por nuevas informaciones.
3. Percepción de grupo (*group perception*): predominan dos series de enfoques de la percepción grupal, una referente a las elecciones y efectos grupales, y otra que aborda los procesos de categorización social.

Con base en lo anterior, y el amplio escenario que abarca la percepción, esta disertación está centrada en dos de los campos de la percepción social. La percepción del otro, que estudiaremos con el grupo de pares o compañeros del alumno con alto rendimiento académico, y la autopercepción del alumno con alto rendimiento.

De manera específica, el análisis de la percepción del otro se encuentra connotada bajo las siguientes variables: aceptación social, atribuciones del alto

rendimiento académico y la personalidad del alumno con alto rendimiento. La autopercepción se indaga con la autoeficacia académica.

Percepción social

La percepción es la experiencia sensorial del mundo que nos rodea y envuelve tanto el reconocimiento del estímulo ambiental como las acciones en respuesta a estos estímulos. Mediante la percepción se obtiene información sobre las propiedades y elementos del medio ambiente que son críticas para la supervivencia. La percepción no solo crea la experiencia del mundo, también nos permite actuar dentro de nuestro ambiente (Cherry, 2016).

De acuerdo con Goldstein (1999), el proceso de la percepción comienza con el estímulo en el medio, también llamado estímulo distal (distal o estímulo a distancia), seguido de un estímulo proximal, el cual estimula los receptores visuales del sujeto receptor. Seguidamente, ocurre la transducción o transformación de una forma de energía en otra. En el sistema nervioso, este proceso de transducción ocurre cuando la energía del ambiente se convierte en energía eléctrica, y una vez que se hayan convertido en señales eléctricas, estas generan nuevas señales en las redes de neuronas. Posteriormente, en la etapa de percepción, ocurren dos etapas, reconocimiento y acción. El reconocimiento es la capacidad de asignar categorías a objetos, lo cual les confiere un significado. La acción, es una reacción del sujeto que sigue a la percepción y al reconocimiento.

Existe una relación cercana entre las percepciones y las acciones subsecuentes. Por ejemplo, las percepciones de las cualidades personales de otros, las personas hacen juicios sobre esas cualidades; basándose en esos juicios la gente formula intenciones sobre cómo se comportarán hacia otros (comprometiéndose con ellos o evitándolos); y teniendo como base esas intenciones, las acciones de otros, el contexto predominante, etc., la gente representa sus impresiones e intenciones en interacciones sociales (Markovsky, 2001).

Aceptación social

En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales son importantes tanto por el valor que les concede el adolescente, como también por el vínculo entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009).

Las relaciones con los compañeros del salón de clases se vinculan con indicadores del compromiso escolar, lo cual sugiere que los compañeros juegan un papel crítico, en la orientación conductual, emocional y cognitiva que un chico desarrolla hacia la escuela (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009).

En años recientes, el estudio acerca de los efectos de las relaciones de los pares en el salón de clases con el desempeño educativo del estudiante se enfoca en tres tipos distintos de relaciones: amistades, aceptación o rechazo del grupo de pares, y la victimización. Para fines de esta tesis, nos referiremos a tratar las dos primeras.

La aceptación del grupo de pares o el estatus sociométrico, se refiere al grado en que los alumnos son apreciados o no apreciados para su grupo de pares (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Los métodos sociométricos actuales se encargan de solicitar información al estudiante acerca de sus sentimientos positivos y negativos hacia sus pares. Esto deriva en las conocidas categorías sociométricas: los populares, quienes son apreciados por muchos compañeros; los rechazados, a quienes frecuentemente se les tiene antipatía y no son bien recibidos; los polémicos, quienes son tanto apreciados y no apreciados; y los abandonados, quienes reciben pocas nominaciones como agradables o desagradables (Gifford-Smith & Brownell, 2003). La investigación de la sociométrica moderna tiene sus raíces en el trabajo de Jacob Moreno, quien sugirió que la experiencia del grupo de pares podría ser mejor entendida como el producto de tres fuerzas interpersonales distintivas: atracción, repulsión, e indiferencia (Moreno, 1934).

Estévez et al. (2009) destacan la estabilidad que el estatus social presenta en el tiempo pues, aunque el estatus sociométrico no es una categoría inmutable, las investigaciones concluyen que muchos adolescentes con un determinado estatus lo arrastran a cursos posteriores, especialmente en el caso del rechazado. Esto afecta el bienestar de los alumnos y la dinámica dentro del aula.

Gifford-Smith y Brownell (2003) argumentan que lo que sucede en un grupo de pares y las relaciones de amistad afectan el desarrollo de las vidas de los niños, incluyendo la familia, la escuela y la comunidad. Esto significa que las relaciones de los niños con sus pares y amigos están asociadas con múltiples aspectos del desarrollo y ajuste, lo cual incluye su rendimiento escolar.

Oberle y Schonert-Reichl (2013) encontraron que la aceptación de los pares está relacionada positivamente con el rendimiento académico en el dominio del área de las matemáticas. Sus resultados sugieren que, en adición a la función cognitiva, la aceptación social en el salón de clases juega un rol importante en el éxito académico en el inicio de la adolescencia.

En este mismo sentido, Ladd, Herald-Brown y Kochel (2009) coinciden en que las relaciones con los compañeros del salón de clases están vinculadas con diferentes indicadores del compromiso escolar, sugiriendo que los pares juegan un papel crítico en la orientación conductual, emocional y cognitiva que el niño desarrolla hacia la escuela.

Estos investigadores argumentan que el rechazo de los niños impacta en diversas formas en el compromiso escolar, debido a que limita su compromiso y las oportunidades de participación en las actividades de los pares. Además, refieren que el rechazo lleva a percepciones negativas propias y de los pares, lo cual afecta las actitudes del niño y las creencias sobre ellos mismos y otros, que impacta negativamente en su compromiso y rendimiento escolar.

Finalmente, el rechazo tiene consecuencias adversas fisiológicas, sociales y psicológicas en el estudiante y, por lo tanto, en la motivación y el compromiso escolar (Ladd et al., 2009).

Aceptación Social y Amistad.

Durante los años escolares, los adolescentes desarrollan preferencias por ciertos compañeros de clase y se asocian con algunas personas más frecuentemente que con otras que eventualmente se convierten en amistades.

La amistad difiere de las relaciones de los grupos de pares (por ejemplo, la aceptación del grupo o rechazo) porque ocurren entre diadas (dúos) niños, se crean por

consentimiento mutuo y existen dependiendo del tiempo que los participantes escojan estar en la relación de amistad (Ladd et al., 2009).

Los amigos ofrecen apoyo emocional, instrumental y físico. Sin embargo, en ocasiones las amistades son una fuente de conflicto y rivalidad (Brendt, 1986; Parker & Asher, 1993; Youniss, 1980; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Los amigos modelan la conducta social, incluso de manera intencional, dada la premisa de que el niño tiende a alinearse a metas académicas que coincidan con aquellas de sus amigos (Pacheco, 2001)

En la literatura de las experiencias de los grupos de pares una forma de relación diádica sobresale, la amistad. Según Rubin, Bukowski y Parker (2006) existe un acuerdo general de que la amistad es una relación recíproca que debe ser afirmada o reconocida por ambas partes y esta reciprocidad representa el factor que la distingue de otra atracción no recíproca de un solo participante a otro.

Desde una perspectiva del desarrollo humano, Rubin et al. (2006) argumentan que las relaciones con los pares al inicio de la adolescencia cambian, pues durante esta etapa hay un incremento en las interacciones sociales con los pares.

Zarbatany, Hartman y Rankin (1990), reportan que, entre los jóvenes adolescentes, los contextos más frecuentes para la interacción con sus pares incluyen en orden de frecuencia: conversar, pasar el rato, estar juntos en la escuela, hablar por teléfono, ir y regresar a la escuela, ver televisión y escuchar música, y deportes sin contacto. Los varones y las mujeres difieren en solo una de estas actividades - la mayor parte de la interacción de las mujeres con sus pares ocurrió durante conversaciones por teléfono. En términos de su importancia percibida, los adolescentes jóvenes ven a los deportes de no contacto, ver tv o escuchar discos, conversar, hablar por teléfono, ir a fiestas, y pasar el tiempo como los contextos más importantes para la interacción de los pares.

Aunado a esto y con la llegada de la modernidad y el desarrollo tecnológico del siglo XXI, los contextos en los que ocurre la interacción entre pares también consideran el contacto electrónico por computadora (e-mail, mensajes instantáneos, y el “chat” en línea). Esta representa un área que no ha recibido suficiente atención a pesar del

creciente número de reportes por parte de los padres sobre las muchas horas que sus hijos pasan en tales actividades (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Atribuciones

Las teorías de la atribución analizan cómo los individuos forman inferencias sobre las causas de las conductas de otros. La pregunta básica de estos enfoques es concerniente a las condiciones bajo las cuales la conducta de otra persona se atribuye a una disposición interna o a aspectos de la situación en la que ocurrió (Markovsky, 2001).

Como muchos de los demás temas de la psicología social, el estudio de las atribuciones es dominado por la tradición cognitiva social. Aquí se indaga en cómo las personas explican las causas a los eventos y conductas cotidianos (Augoustinos, Walker, & Donaghue, 2006).

A pesar de la atención brindada a los estudios de la atribución, la psicología social no ha logrado desarrollar una sola teoría unificadora e integradora de la atribución (Gilbert, 1998). Existen varias teorías de los procesos de atribución. Históricamente, tres de estas son las centrales: las contribuciones de Heider, Jones y Davis, y Kelly.

El primero de estos teóricos, Fritz Heider con su *psicología ingenua* pretendía establecer los procesos mediante los cuales un observado o psicólogo ingenuo entiende las acciones ajenas (Hewstone, 1992). Una de las nociones claves aportadas por este teórico es la de *formación unitaria*, la cual hace referencia al proceso mediante el cual la causa y el efecto, el actor y el acto se contemplan como partes de una unidad causal. Algunos objetos y eventos se combinan más fácilmente que otros para formar una unidad causal, especialmente cuando el objeto o causa es un actor humano y el evento o efecto es una conducta social (Augoustinos et al 2006).

De esta forma, son importantes dos principios de la inferencia causal. En primer lugar, la gente tiende a atribuir la conducta a una sola causa en vez de múltiples causas colindantes y en segundo, las causas de la conducta pueden ser pensadas de dos formas. Por un lado, como existentes dentro del actor y denominadas causas disposicionales o

personales que incluyen factores tales como características de personalidad, motivación, habilidad, y esfuerzo.

Por el otro, las causas que se encuentran fuera del actor que son situacionales, e incluyen factores como el contexto social y las obligaciones de los roles (Augoustinos et al 2006).

Esta distinción enmarcó el camino para la investigación posterior de Weiner, uno de los autores más importantes dentro de la teoría atribucional sobre el éxito y el fracaso (Hewstone, 1992).

En su teoría de la atribución, Weiner propone explicaciones subjetivas del logro y fracaso en situaciones de aprendizaje. Sugiere que las dimensiones más adecuadas son tres: lugar, estabilidad, y controlabilidad. Estas permiten clasificar las causas en dimensiones interna-externa, estable-inestable y controlable- incontrolable (Weiner, 1985).

Weiner (1985) identifica cuatro grades causas del éxito: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. La habilidad se clasifica como interna y estable, el esfuerzo como interno e inestable, la dificultad de la tarea como externa y estable y la suerte es considerada como externa e inestable. La figura 1, ilustra el modelo de Weiner

	Estable		Inestable	
	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable
Interna	Esfuerzo Estable Interés	Capacidad	Esfuerzo Inestable Atención	Salud Ánimo Humor Fatiga
Externa	Otros	Tarea Profesor	Otros	Suerte Profesor Examen

Figura 1. Atribuciones de la conducta tomado de Weiner (1985).

Barca, Peralbo y Brenlla (2004) sostienen que la motivación al rendimiento académico es explicada por las atribuciones.

En suma, la teoría de la atribución ha sido usada para explicar la diferencia en la motivación entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento (Weiner, 1986). De acuerdo con esta teoría, los alumnos con alto rendimiento se enfocan, en las tareas relacionadas con el éxito. Esto debido a que consideran que el éxito se debe a una alta habilidad y esfuerzo; mientras que el fracaso se cree causado por la mala suerte o un mal examen, así, este fracaso no afecta su autoestima, pero el éxito aumenta su orgullo y su confianza (Dejud, 2007).

En una investigación realizada por Jiménez (2006), alumnos y padres de familia atribuyen los buenos resultados escolares a la capacidad, interés y método de estudio del alumno, a su propia motivación personal, y al estímulo y apoyo de la familia, sobre todo de la madre.

Estudios más recientes dentro del contexto mexicano, como el de Sánchez y Martínez (2016), confirman algunas de estas atribuciones en su estudio sobre mujeres con alto rendimiento académico, en el que encontraron que el rendimiento se le atribuía al apoyo externo que brinda la familia y los amigos o grupo de pares.

Puede decirse entonces que las atribuciones constituyen un tipo de señal que los estudiantes utilizan para evaluarse y evaluar su eficacia dentro del salón de clase. Algunos de los factores de atribución, como la cantidad de esfuerzo invertido y la dificultad de la tarea influyen el desempeño indirectamente mediante la autoeficacia académica (Bandura, 1986).

Autoeficacia

La autoeficacia es un concepto acuñado por Albert Bandura, quien lo define como “los juicios de una persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para obtener determinados tipos de actividades” (Bandura, 1986, p. 391).

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) postula que la percepción de la eficacia está influenciada por cuatro factores:

1. Experiencias de dominio. Ocurren cuando se intenta realizar algo y se logra, es decir, se domina. Estas experiencias son las formas más efectivas de aumentar la autoeficacia porque la gente es más propensa a creer que pueden hacer algo nuevo, si esto es similar a algo que ya hayan hecho bien.
2. Experiencia vicaria. Observación de los éxitos y fracasos de otros y que son parecidos a nosotros. El observar que alguien parecido a nosotros logre exitosamente algo que quisiéramos intentar, aumenta la autoeficacia.
3. Persuasión verbal. Cuando se persuade verbalmente a alguien sobre poder lograr o dominar una tarea, es más probable que la realice. Esto significa que el apoyo verbal de otros sobre el logro o dominio de una tarea influye en las creencias de autoeficacia de la persona.
4. Estados somático y emocional. Estos estados que ocurren cuando alguien piensa en realizar algo específico brinda pistas sobre la probabilidad de éxito o fracaso. El estrés, la ansiedad, la preocupación, y el miedo crean una alerta emocional que afecta la percepción de autoeficacia de una persona al enfrentar una situación.
5. Cabe agregar que, la valoración de la eficacia de una persona está fuertemente influenciada por las comparaciones sociales (Bandura & Jourden, 1991). En un contexto educativo, donde el desempeño académico está sujeto en gran medida a la evaluación por comparación, los éxitos y fracasos de otros pueden afectar la propia eficacia y motivación mediante las similitudes que se perciban (Zimmerman, 1995).

La evaluación de la eficacia es un proceso de inferencias donde una persona pondera y combina las contribuciones tanto de factores personales como de la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo invertido, la cantidad de apoyo externo recibido, el número y patrón de éxitos y fracasos, sus similitudes percibidas con modelos, etc. (Schunk, 1989).

Autoeficacia académica

Las creencias de un estudiante sobre sus habilidades para aprender y obtener éxito afectan sus experiencias y su conducta de muchas maneras (Marsh, 1990).

Específicamente, la autoeficacia es importante porque los estudiantes con alta autoeficacia tienden a esforzarse más y experimentar más emociones positivas relacionadas con la tarea (Bandura, 1997).

La relación de la autoeficacia académica con el rendimiento académico es diferente por género (Multon, Brown, & Lent, 1991). Estas reportan que los estudiantes hombres poseen más altos niveles de autoeficacia comparada con sus contrapartes femeninas (Hinz, Schumacher, Schmid, & Brahler, 2006).

También se refieren diferencias por área del conocimiento por sexo, siendo la diferencia más marcada en matemáticas, a favor de los hombres, quienes superan a las mujeres en todos los niveles educativos (Betz & Hackett, 1983; Kimball, 1989; Schunk & Lilly, 1984; Randhawa, Beamer, & Lundberg, 1993).

En este estudio, consideramos la autoeficacia por materia o campo del conocimiento. La teoría de la autoeficacia sostiene que los mejores predictores de una conducta en situaciones específicas son las autopercepciones de un individuo dentro de aquellas situaciones, o incluso dentro de las áreas académicas, puesto que puede poseerse un alto sentimiento de autoeficacia en ciencias y matemáticas, pero moderado o bajo en lenguas extranjeras (Bandura, 1989; Schunk, 1989).

De acuerdo con Rost, Sparfeldt, Dickhäuser y Schilling (2005) las comparaciones dimensionales llevan a mayores efectos de contraste. Cuando una comparación se hace entre el rendimiento de dos dominios diferentes, como, por ejemplo, entre asignaturas matemáticas y verbales. Esta comparación del diferente rendimiento en dos asignaturas de diferentes dominios provee de mayor evidencia de diferencia que la comparación del rendimiento en asignaturas diferentes de un mismo dominio.

Con esta visión, los sentimientos de autoeficacia académica se estudiarán desde una perspectiva comparativa entre asignaturas de diferente dominio: verbales y matemáticas, entendiéndose las primeras como las asignaturas de español e inglés; y las últimas como matemáticas y ciencias.

Personalidad

Desde su nacimiento todas las personas comienzan a formar su personalidad. Todo contribuye a formar al sujeto y a establecer sus primeros esquemas conceptuales. El modo de percibir, procesar, codificar, almacenar y recuperar la información es influido por las características diferenciales del sujeto y las influencias de los agentes sociales: familia, escuela y ambiente. La interacción de todos estos contribuye a configurar una personalidad estable a lo largo de años posteriores, facilitando la relación y entendimiento con los demás (Muelas, 2013).

Pese a la controversia en torno a la utilidad del concepto de personalidad en la investigación educativa, en este estudio decidimos explorar la valía de algunos rasgos de la personalidad para comprender a los alumnos ARA.

En general, los rasgos de personalidad son compatibles con una amplia variedad de enfoques teóricos. McCrae y Costa (2003) definen los rasgos como “dimensiones de diferencias individuales en tendencias a mostrar patrones consistentes de pensamientos, sentimientos, y acciones” (p. 25).

Para este estudio, seleccionamos ítems que se alienaran conceptualmente con el modelo de los Cinco Factores de personalidad de McCrae y Costa (1999), el Big Five, pues es uno de los modelos que explica de manera más simple la personalidad (McAdams & Donnellan, 2009). De hecho, de acuerdo con Markon, Krueger y Watson (2005), todos los demás modelos de rasgos de personalidad de una y otra forma pueden derivarse del modelo de McCrae y Costa.

El origen de esta teoría se remonta a 1980, cuando algunos estudios comenzaron a desarrollarse haciendo uso de cuestionarios y adjetivos de rasgos. Se encontraron cinco factores en cada grupo de datos los cuales mostraron algunas semejanzas a los cinco grandes (McCrae & John, 1992). McCrae y Costa (2003) definen estos cinco factores de su modelo de la siguiente forma:

1. Extraversión (E: *extraversion*). Diferencias en las preferencias por interacción social y actividades animadas. Algunos ejemplos de adjetivos utilizados para este factor son activo, asertivo, energético, entusiasta y platicador.

2. Amabilidad (A: *agreeableness*). Preocupación desinteresada por los otros; además de sentimientos de confianza y generosidad. Algunos de los adjetivos para este factor son generoso, amable, simpático.
3. Responsabilidad (C: *conscientiousness*). Diferencias individuales en organización y el logro. La gente con alta responsabilidad son trabajadoras y auto-disciplinadas, y también ambiciosas. Algunos de sus adjetivos son: eficiente, organizado, planificador, confiable, responsable.
4. Estabilidad emocional/Neurotismo (N: *neuroticism*). Propensión del individuo a experimentar emociones desagradables e inquietantes (Vestre, 1984). Algunos de sus adjetivos son: ansioso, autocompasivo, tenso, inestable, preocupado.
5. Apertura a la experiencia (O: *openness*). Receptividad a nuevas ideas, enfoques, y experiencias. Los adjetivos que representan este factor son artístico, curioso, imaginativo, introspectivo, original, con muchos intereses.

Cabe añadir que los cinco factores no agotan la descripción de la personalidad, simplemente representan el más alto nivel de jerarquía de la descripción de rasgos (McCrae & John, 1992). McCrae, Costa y Busch (1986) incluso reconocieron que la medición de los cinco factores “brinda una completa caracterización de la persona, pero solo a un nivel global. Los factores representan grupos de rasgos que covarían, pero no son necesariamente intercambiables” (p.444).

Virtudes humanas o fortalezas del carácter

En virtud de los resultados y de los análisis de nuestro modelo de aproximación propuesta para estudiar a los alumnos ARA, en esta sección se revisan los conceptos de virtud humana y fortaleza de carácter, enmarcados dentro de la nueva tendencia de la psicología positiva como herramienta de entendimiento del alto rendimiento académico.

El estudio de las fortalezas del carácter ha sido uno de los temas centrales de la Psicología Positiva. Casi todo el trabajo realizado durante la década pasada se ha centrado a la identificación, definición y medición de rasgos positivos, sus correlaciones y consecuencias (Park, 2004; Park & Peterson, 2006; Park, Peterson, & Seligman, 2006; Peterson & Park, 2009).

En la actualidad existen diversos modelos de virtudes y fortalezas de carácter, entre ellos los propuestos por la organización Gallup en Estados Unidos; el CAPP (Centre of Applied Positive Psychology) en Reino Unido (Linley, 2008); y el modelo de fortalezas de Peterson y Seligman (2004).

Este último se diferencia de los anteriores en que tiene una perspectiva más global, con un excelente aval teórico y empírico y una buena aplicabilidad en el mundo educativo. Este es un nuevo enfoque de psicología que estudia “lo que hace que la vida merezca ser vivida” (Park, Peterson, & Sun, 2013, p. 11).

Los productos de este enfoque pretenden contribuir a una mayor y más equilibrada comprensión científica sobre la experiencia humana y cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park & Peterson, 2009).

La investigación en torno a las fortalezas del carácter se sitúa dentro de la teoría de rasgos, entendidos como “patrones de conducta, pensamientos y emociones relativamente estables, que hacen que nos comportemos de un modo más o menos persistente ante una gran diversidad de situaciones” (Peterson & Seligman, 2004, p. 10).

Las fortalezas de carácter son entonces “ingredientes psicológicos - procesos o mecanismos- que definen las virtudes” (Park et al., 2013, p. 13).

Para que una característica sea considerada como una fortaleza de carácter debe satisfacer algunos criterios (Peterson & Park, 2009), por ejemplo:

1. Ser reconocida y celebrada en todas las culturas.
2. Contribuir a la satisfacción y felicidad en sentido amplio.
3. Ser moralmente valiosa.
4. Producir admiración, no envidia.
5. Ser estable y universal.

6. Ser mensurable.

Considerando lo anterior, las fortalezas de carácter se clasifican de la siguiente forma (Peterson & Seligman, 2004, p. 30):

1. Sabiduría y conocimiento. Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y uso del conocimiento. Entre sus rasgos se encuentran: creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje.
2. Valor. Fortalezas emocionales que envuelven el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad, tanto externa como interna. Sus rasgos son: valor, persistencia, integridad, vitalidad.
3. Humanidad. Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás. Sus rasgos son el amor, la amabilidad, la inteligencia social y la justicia.
4. Justicia. Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable. Sus rasgos son la ciudadanía, el sentido de la justicia, el liderazgo.
5. Moderación. Fortalezas que nos protegen contra los excesos. Sus rasgos los conforman la capacidad de perdonar, misericordia; la modestia y humildad; la prudencia; y el autocontrol y regulación.
6. Trascendencia. Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida. Sus rasgos son la apreciación de la belleza y la excelencia; la gratitud; esperanza; sentido del humor; y espiritualidad.

Probablemente el hallazgo más consistente en la psicología positiva es que las relaciones buenas con otras personas, entiéndase, amigos, familia y compañeros de trabajo, contribuyen de manera importante en la buena vida psicológica (Park et al., 2013).

Las correlaciones más fuertes con la felicidad son de tipo sociales, por ejemplo, la extraversión, el apoyo social, el número de amigos, las actividades de ocio, el matrimonio y el empleo (Peterson, 2006); por lo tanto, “las buenas relaciones proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero

también proporcionan un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida” (Park et al., 2013, p. 15).

En resumen, la medición de las fortalezas permite el estudio sistemático del carácter en términos multidimensionales y desde un amplio rango de rasgos positivos reduce la preocupación de contestar lo socialmente deseable sobre sí mismo, además de que los datos muestran que casi todos tienen importantes fortalezas del carácter pertenecientes a esta clasificación (Peterson & Park, 2009).

Capítulo III

Método

Participantes

Los participantes son los estudiantes de bachillerato del estado de Yucatán. Se decidió acceder a los alumnos del sistema de preparatoria estatales, por considerarlos representativos de los diversos tipos de educación media superior público en el país. Negociaciones con las autoridades permitieron el acceso a una escuela urbana en la ciudad de Mérida con cerca de 1,200 estudiantes, por lo que se decidió hacer un censo en esta. En esta escuela, se colectaron datos de 1,197 alumnos (99.75%).

Para complementar la información, se decidió administrar el cuestionario a una muestra de una escuela privada en el estado de Yucatán, en este caso, la negociación permitió una muestra por conveniencia. En la escuela privada se obtuvieron 263 cuestionarios de una matrícula de 548 alumnos (48%).

En total, participaron 1,460 estudiantes. La tabla 1, describe a los estudiantes de la muestra por género y tipo de escuela, pública y privada.

Tabla 1

Alumnos participantes por grado, género y tipo de escuela

		Grado escolar			Total	Porcentaje
		1	2	3		
Pública	Hombres	238	149	149	536	45
	Mujeres	285	201	175	661	55
Subtotal		523	350	324	1197	100
Privada	Hombres	75	51	63	189	72
	Mujeres	26	30	18	74	28
Subtotal		101	81	81	263	100
Totales		624	431	405	1460	100

Como se observa en la tabla 1, el 18 % de los participantes provienen de escuelas privadas, lo cual es proporcional a lo reportado por el INEGI respecto a esta matrícula de este nivel educativo en el año 2016 en México. En cuanto a género, hombres y mujeres están también proporcionalmente representados.

Los estudiantes participantes de la escuela pública pertenecientes a un sistema de bachillerato público estatal poseen un nivel de ingreso socioeconómico medio-bajo y bajo en la zona oriente de la ciudad de Mérida, Yucatán. A su vez, los estudiantes de la escuela privada con formación católica, con un nivel socioeconómico medio-alto y alto de la zona norte de esta misma ciudad.

El rango de edad de este grupo participante está entre 14 y 19 años ($M= 16$, $DE= 1.20$), lo cual es lo esperado para este nivel educativo en México.

Identificación de alumnos de alto rendimiento académico

En virtud de los propósitos del trabajo, los estudiantes se dividieron en dos grupos: con alto rendimiento académico (ARA) y regulares. La tabla 2 compara los tres

métodos de selección de alumnos de alto rendimiento sugeridos por la literatura y los resultados en cada uno.

Tabla 2

Alumnos con alto rendimiento por criterio de selección.

Criterio	Total	Por ciento	Promedio de calificación
Nominado por el maestro	205	14	86.75
Por encima percentil 90	178	12	94.39
Ambos criterios	63	4	94.82

En esta investigación, para identificar a los alumnos con ARA se utilizaron ambos criterios establecidos por la literatura: la nominación de maestros, y la ubicación en la posición percentil ≥ 90 de frecuencias de calificaciones.

En el primer caso, se pidió al profesor identificar, marcando con una cruz, los cuestionarios de los alumnos que consideraban con mejor rendimiento en el salón de clases, cuidando de escoger tanto a hombres como mujeres. En el segundo, se utilizó la distribución de frecuencias de las calificaciones en el último año escolar para seleccionar a los alumnos en o por encima del percentil 90.

Puede observarse en la tabla 2, que solamente el cuatro por ciento de los alumnos cumplieron con ambos criterios, lo que marca una discrepancia entre el criterio estadístico ipsativo y el criterio cualitativo de percepción por parte de los maestros, es decir, subjetivamente se seleccionan más alumnos con alto rendimiento académico, a diferencia de cuando se considera únicamente el percentil.

Instrumentos

Se diseñaron cuatro escalas de percepción social: personalidad, aceptación social, atribuciones y autoeficacia académica, las cuales se integraron en una misma batería.

Con el objetivo de explorar la existencia de diferencias en la percepción del género del alumno con alto rendimiento, se diseñaron dos versiones de este, con

exactamente los mismos reactivos, pero con sus respectivas flexiones en masculino y femenino. La versión del instrumento del alumno con alto rendimiento varón se encuentra en el Apéndice A, y el de mujer en el Apéndice B.

Escala de personalidad.

Se diseñó exprofeso para medir la percepción del grupo de pares sobre rasgos de personalidad asociadas al alumno con alto rendimiento académico. La versión original del instrumento se integró por diez ítems (ejemplo, generoso-egoísta), en una escala clásica de diferencial semántico con adjetivos bipolares distribuidos en cinco dimensiones: estabilidad emocional, extraversión, apertura a la experiencia, cordialidad – amabilidad y responsabilidad. Los ítems se desarrollaron inspirados en la teoría de los Cinco Grandes Rasgos. El cuestionario se responde con un formato de diferencial semántico de Osgood con una escala de siete opciones de respuesta de 1 (el rasgo indeseable) hasta 7 (el rasgo deseable), asumiendo el punto medio como una posición neutral. La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .63. A continuación, la tabla 4 presenta la tabla de especificaciones.

Tabla 3

Tabla de especificaciones de la escala de personalidad

	Dimensiones	Definición	Ítems	Escala
Personalidad	Estabilidad emocional	Propensión de alguien a emociones negativas y ansiedad.	Estable- inestable; temeroso- atrevido	2-14
	Extraversión	Se refiere al número de relaciones con las que uno está cómodo.	Líder – seguidor; Introvertido – extrovertido.	2-14
	Apertura a la experiencia	Se refiere al número de intereses que le atraen a alguien y la profundidad en la que se siguen esos intereses.	Solitario – grupal; Popular – impopular.	2-14
	Cordialidad - amabilidad	Se refiere a la orientación general interpersonal.	Amable – desagradable; Generoso- egoísta;	2-14
	Responsabilidad	Es una dimensión de diferencias individuales en organización y logro.	Organizado- desorganizado; Confiable – no confiable.	2-14

Escala de Aceptación social.

Se elaboró expresamente para medir el nivel de apreciación por el grupo de pares (Gifford-Smith & Brownell, 2003) del estudiante con alto rendimiento académico.

La primera versión del instrumento se compuso de 12 ítems, distribuidos en tres dimensiones: aceptación en actividades académicas, sociales y de amistad.

Se responde con un formato de respuesta Likert en forma gráfica o pictograma con valores desde 1 (el cuadro más pequeño) hasta 7 (el cuadro más grande) en donde un mayor tamaño de los cuadros indica mayor acuerdo con la afirmación. La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .91. La tabla 4 presenta la tabla de especificaciones.

Tabla 4

Tabla de especificaciones de la escala de aceptación social

	Dimensiones	Definición	Ítems	Escala
Aceptación social	Actividades escolares	Estrategias realizadas dentro del aula para el logro del aprendizaje, tales como: trabajo colaborativo, preguntas, investigaciones, exámenes.	Lo invitarías a tu equipo de tareas. Le preguntarías dudas de la clase. Harías una investigación con él. Estudiarías con él para los exámenes.	4-28
	Actividades sociales	Actividades en el contexto donde se desarrolla el adolescente o donde pasa el tiempo (cine, medios electrónicos de interacción, ser	Irías al cine con él. Lo invitarías a tu cumpleaños. Sería tu amigo en Facebook. Irías a una fiesta con él.	4-28

	invitado a fiestas, salir, etc.) McNeely & Blanchard (2009).		
Amistad	Se compone de interacciones afectivas (apoyo, vinculación, ayuda, etc.) en un contexto donde predomina la confianza, la ayuda mutua y el afecto (Mitzel, 2005).	Sería tu mejor amigo. Le confiarías un secreto. Le pedirías ayuda para un problema. Le presentarías a tu familia.	4-28

Escala de Atribuciones del alto rendimiento académico

El instrumento para medir atribuciones de éxito académico pretende identificar los factores relacionados al alto rendimiento académico.

La primera versión de esta escala se compuso por ocho ítems distribuidos en cuatro dimensiones, esfuerzo, capacidad, motivación e influencia de otras personas.

Se responde con un formato de respuesta Likert en forma gráfica o pictograma con valores desde 1 (el cuadro más pequeño) hasta 7 (el cuadro más grande) en donde un mayor tamaño de los cuadros indica mayor acuerdo con la afirmación. La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .74. La tabla 5 contiene las especificaciones de esta prueba.

Tabla 5

Tabla de especificaciones de la dimensión de atribuciones.

	Dimensiones	Ítems	Escala
Atribuciones	Esfuerzo	Su propio esfuerzo.	2-14
		Sus ganas de superación	
	Capacidad	Su capacidad de lectura.	2-14
		Su alta inteligencia.	
Interés / motivación	El gusto por estudiar.	2-14	
	Su interés por el estudio.		
Otras personas	El apoyo de sus padres.	2-14	
	Los buenos maestros que ha tenido.		

Autoeficacia académica.

Se realizó una adaptación de la escala Differential Self-Concept (DISC Grid, Rost, Sparfeldt y Schilling, 2007) para la población mexicana. Esta mide la autoeficacia académica en una sola dimensión, pero en columnas representativas de áreas o campos del conocimiento que se asumen independientes.

La versión adaptada del instrumento se integró en un formato de rejilla 4×6 , en el cual se exploraron las percepciones de autoeficacia en seis ítems (ejemplo, sé las respuestas antes que los demás), en vez de los ocho ítems originales, por cuatro áreas del conocimiento: matemáticas, español, ciencias y lengua inglesa. Se responde con un formato Likert de 5 puntos (en vez de 7 de la versión original), con valores que van desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .88.

Tabla 6

Tabla de especificaciones de la dimensión de autoeficacia

Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional	Escala
Autoeficacia académica	Valoración subjetiva de la persona sobre su habilidad de logro de una tarea particular (Moller, Pohlmann, Koller, & Marsh, 2009)	Sé las respuestas antes que los demás. En esta área, soy mejor que mis compañeros. Puedo resolver dudas, yo solo. Estoy satisfecho con mi participación en clase. Resuelvo problemas mejor que los demás. Saco buenas calificaciones.	6-30

Para la versión final del modelo que se propone en el capítulo cinco, se eliminó el ítem 4, dado que el valor de los índices de modificación sugiere que afecta el ajuste del modelo.

El análisis factorial confirmatorio se realizó utilizando una estimación de máxima verosimilitud con el método de bootstrap (2000 repeticiones), propuesto por Bradley Efron (1979). Se consideraron como índices de ajuste valores de X^2 con probabilidad asociada $> .001$; índice de ajuste comparativo (CFI) e índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) $\geq .95$; error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) $< .05$. La comparación de los modelos para medir autoeficacia en las áreas de matemáticas, ciencias, español e inglés se realizó mediante índices de ajuste teórico como el Criterio de Información de Akaike (AIC) y el Criterio de Información Bayesiana (BIC), en los cuales valores menores indican un mejor ajuste a los datos del modelo de medición (Blunch, 2013; Byrne, 2010). La confiabilidad medida por el alfa de Cronbach fue de .86.

Procedimiento

En la primera fase, se solicitó el permiso a la coordinadora responsable del sistema de bachillerato del gobierno del Estado para llevar a cabo la administración de los instrumentos en los planteles correspondientes.

Una vez con esta aprobación, se acordó una cita con el director de la escuela preparatoria estatal, quien brindó el permiso para empezar la recolección de datos en tres días asignados a inicios del mes de noviembre del año 2016. A la par, se gestionaron los permisos con la preparatoria privada para inicios del mes de febrero del año 2017.

El día de la administración de los instrumentos, se dio a los estudiantes una breve explicación de los propósitos de la investigación, se aclaró que la batería se contestaba de forma anónima y confidencial y que la participación era voluntaria.

Se administró el cuadernillo con los cuatro instrumentos diseñados para evaluar la percepción social del alumno con alto rendimiento académico a todos los alumnos de los salones.

Como se describió antes, durante la administración de la batería, se pidió a los maestros marcar con una cruz las hojas de los alumnos, hombres y mujeres, que consideraba con el mejor rendimiento académico del salón.

El mismo procedimiento fue utilizado en la escuela privada, accediendo a la mitad de los salones de la preparatoria.

Análisis de datos.

Los datos recabados en los cuestionarios se capturaron en una base de datos en el programa IBM SPSS versión 23. Con esta información, se realizó la descripción de la percepción social de los alumnos con alto rendimiento, por medio de los análisis de sus cuatro variables bajo las cuales fue concebida.

Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el software estadístico *Analysis of a Moment Structures* (AMOS) versión 22, el cual permitió diseñar un modelo de regresión para explicar la aceptación social del alumno con alto rendimiento académico, mediante la modificación y ajuste de las escalas con sus ítems

que presentaron mejores propiedades psicométricas, y los índices más altos de correlación.

Capítulo IV

Resultados

La descripción de los participantes y sus características se presentaron en el capítulo anterior. En este capítulo se describen los resultados de cada una de las pruebas administradas. Para organizarlos se utilizan las preguntas originales de investigación planteadas en el capítulo I.

Logro académico

El promedio escolar, es el principal indicador de logro académico, por lo que de inicio se realizan algunos análisis con esta variable. La figura 2, ilustra la distribución de frecuencias del promedio (escala 10 -100) de los participantes.

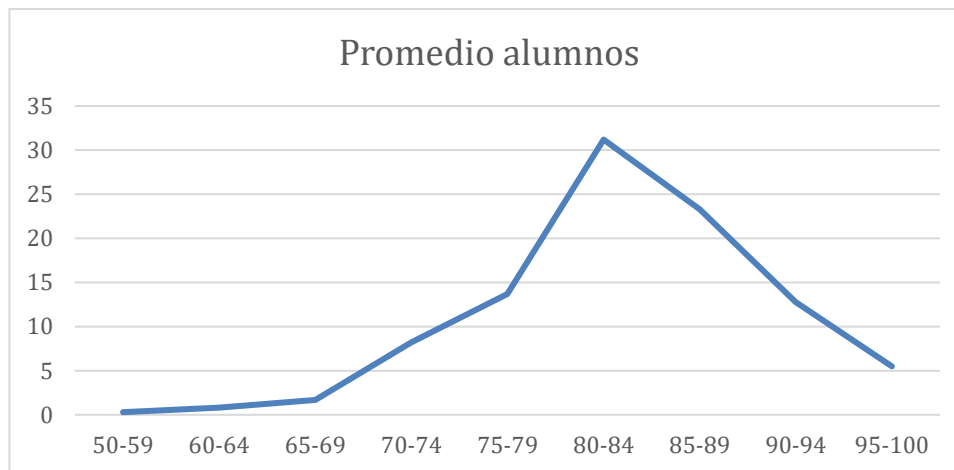


Figura 2. Distribución de los promedios de los alumnos.

En la figura 2, puede observarse un sesgo a la derecha esperado, ya que el umbral de aprobación es de 70 puntos.

A continuación, se comparan algunas características de los alumnos ARA con los alumnos regulares. La tabla 7 resume los hallazgos.

Tabla 7

Comparación de alumnos ARA y regulares

	n (%)	Hombres		Mujeres		Promedio escolar
		f	%	f	%	
Regulares	1397 (96)	685	49	712	51	82.29 (7.29)
ARA	63 (4)	29	46	34	54	94.39 (1.93)

Puede observarse en general un mayor número de mujeres identificadas como ARA.

¿Cómo se percibe la personalidad de los alumnos con ARA?

A continuación, se presenta el análisis de dimensiones (ver Tabla 7), que compara los puntajes de comparaciones entre alumnos ARA y regulares en función de los rasgos de personalidad.

Tabla 8

Personalidad por nivel de competencia académica

Dimensión de personalidad	Regulares	ARA	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Responsabilidad	11.75 (2.26)	11.71 (2.15)	.14	.882
Cordialidad	11.20 (2.83)	11.31 (3.03)	-.30	.761
Estabilidad emocional	9.49 (2.23)	9.58 (2.39)	-.32	.742
Apertura a la experiencia	8.98 (2.68)	9.23 (2.75)	-.73	.460
Extraversión	8.64 (2.65)	8.44 (2.79)	.57	.565

Como se observa en la tabla 8, no se encontraron diferencias significativas en los rasgos de personalidad de los alumnos con alto rendimiento entre estos y los alumnos regulares.

¿Cómo es la aceptación social del alumno con ARA?

La tabla 9 muestra los resultados de la prueba t para comparar la aceptación social de los alumnos con alto rendimiento académico y de los alumnos regulares.

Tabla 9

Percepción de la aceptación social por rendimiento académico

Actividades	Regulares	ARA	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Académicas	24.65 (4.50)	25.36 (3.82)	-1.22	.220
Sociales	21.69 (6.05)	22.00 (5.68)	-.39	.695
Amistad	19.75 (6.50)	20.26 (6.64)	-.61	.536
Total	66.10 (15.17)	67.63 (14.29)	-.78	.432

Véase que no existen diferencias estadísticamente significativas de la aceptación social del alumno con alto rendimiento entre la percepción de los alumnos regulares y aquellos con elevado rendimiento.

Cabe señalar que, por los puntajes, la aceptación social del alumno con alto rendimiento académico es alta, ya que se encuentra por encima de 65 puntos en una escala de 12 a 84 puntos.

¿A qué se le atribuye el alto rendimiento académico?

La tabla 10 presenta la relación de los promedios de la percepción de las atribuciones por el tipo de rendimiento de los estudiantes.

Tabla 10

Jerarquización de atribuciones por tipo de rendimiento académico

Atribuciones	Regulares		ARA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Esfuerzo	13.17	(1.51)	13.23	(1.27)
Interés	12.23	(2.11)	12.00	(2.36)
Capacidad	11.37	(2.32)	11.63	(1.92)
Externos	10.25	(2.30)	10.19	(2.27)

Aunque no se reportan diferencias estadísticamente significativas entre alumnos ARA y regulares, el ranqueo de las atribuciones sigue el mismo orden en ambos. En primer lugar, al esfuerzo; seguido del interés y motivación; en tercer término, a la capacidad; por último, a los agentes externos como padres y maestros.

¿Cómo es la autoeficacia académica de alumnos regulares y con ARA?

La autoeficacia académica se midió usando seis reactivos en escala Likert de cinco puntos. El formato GRID, permitió evaluar de manera independiente cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Español, Ciencias e Inglés. A continuación, se presenta el análisis diferencial entre la autopercepción de los alumnos promedio y los alumnos con alto rendimiento académico.

Tabla 11

Autoeficacia por rendimiento del alumno

	Promedio	ARA	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Matemáticas	17.59 (5.84)	22.31 (5.30)	-6.92	<.001
Español	20.51 (4.61)	22.50 (4.50)	-3.35	.001
Ciencias	19.52 (5.21)	22.15 (4.77)	-3.94	<.001
Inglés	18.48 (6.65)	20.65 (6.14)	-2.53	.011

Se encontró que los alumnos con alto rendimiento académico tienen mayores sentimientos de autoeficacia en todas las materias, en comparación con los alumnos promedio.

¿Existen diferencias de género y por tipo de escuela?

Diferencias de género

Personalidad.

A continuación, se realizaron pruebas t de Student para explorar diferencias en la percepción social del alumno, hombres y mujeres, en función del sexo del respondiente.

De acuerdo con el sexo del encuestado, se buscaron diferencias de percepción entre los rasgos de personalidad del alumno de alto rendimiento. Los resultados se presentan en la tabla 12.

Tabla 12

Diferencias de personalidad por el sexo del encuestado

Dimensión de personalidad	Hombre <i>M (DE)</i>	Mujer <i>M (DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Responsabilidad	11.70 (2.25)	11.80 (2.27)	-.90	.364
Cordialidad	11.08 (2.70)	11.34 (2.97)	-1.75	.079
Estabilidad emocional	9.45 (2.16)	9.53 (2.32)	-.65	.514
Apertura a la experiencia	8.97 (2.63)	9.01 (2.73)	-.29	.770
Extraversión	8.58 (2.54)	8.68 (2.77)	-.70	.481

Como se observó en la tabla 12, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de hombres y mujeres con respecto a los rasgos de personalidad del alumno con alto rendimiento académico.

A continuación, se exploró la existencia de diferencias en la percepción de los rasgos de personalidad dependiendo del género del alumno con alto rendimiento.

Tabla 13

Diferencias de personalidad por sexo del alumno con ARA

Dimensión de personalidad	Hombre <i>M (DE)</i>	Mujer <i>M (DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Responsabilidad	11.50 (2.29)	12.01 (2.19)	-4.33	<.001
Cordialidad	10.92 (2.89)	11.50 (2.76)	-3.90	<.001
Estabilidad emocional	9.47 (2.19)	9.52 (2.29)	-.46	.64
Apertura a la experiencia	8.89 (2.67)	9.09 (2.69)	-1.40	.16
Extraversión	8.59 (2.71)	8.67 (2.61)	-.53	.59

Como se mostró en la tabla 13, se encontraron diferencias significativas en dos dimensiones de personalidad. Las mujeres con alto rendimiento académico son percibidas como más responsables y cordiales que los varones.

Aceptación social

Se realizó un análisis por género de la aceptación social en general del alumno con alto rendimiento académico. La tabla siguiente resume los resultados.

Tabla 14

Diferencias de aceptación social por género

	Hombres ARA <i>M(DE)</i>	Mujeres ARA <i>M(DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hombres	65.19 (14.54)	65.60 (15.04)	14.6	.74
Mujeres	64.23 (15.04)	65.43 (15.42)	4.63	.001

En la tabla 14 se encontró que los hombres no hacen diferencias hacia los de su mismo género de alto rendimiento. En contraste, puede percibirse una mayor aceptación social por parte de las mujeres hacia las de su mismo género con alto rendimiento académico.

Asimismo, se realizó un análisis de diferencias de género más detallado con respecto a las diversas dimensiones de la aceptación social en los estudiantes con alto rendimiento académico.

Tabla 15

Dimensiones de la aceptación social por sexo

Actividades	Hombres	Mujeres	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Académicas	24.38 (4.51)	24.97 (4.43)	-2.50	.012
Sociales	21.43 (6.00)	21.97 (6.05)	-1.69	.091
Amistad	19.56 (6.27)	19.96 (6.72)	-1.16	.24
Total	65.39 (14.77)	66.90 (15.45)	-1.91	.055

Puede observarse que las mujeres aceptan más a los alumnos con alto rendimiento en actividades de tipo académicas; pero además de esto, en general no existen mayores diferencias por género.

En este mismo sentido, se realizó un análisis de diferencias de la aceptación social dependiendo del género de los estudiantes con alto rendimiento académico. Los resultados se muestran la tabla siguiente.

Tabla 16

Dimensiones de la aceptación social por sexo del alumno con ARA

Actividades	Hombres	Mujeres	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Académicas	24.53 (4.40)	24.83 (4.56)	-1.27	.204
Sociales	21.15 (5.96)	22.26 (6.05)	-3.52	.001
Amistad	19.03 (6.44)	20.51 (6.49)	-4.35	.001
Total	64.72 (14.78)	67.61 (15.35)	-3.65	.001

En la tabla 16, se encontró que las mujeres con alto rendimiento académico son más aceptadas en general, así como en actividades de tipo sociales y de amistad que

los hombres. Sin embargo, no existieron diferencias en la aceptación de actividades académicas entre hombres y mujeres con alto rendimiento.

Atribuciones

La siguiente tabla presenta la relación de los promedios de la percepción de las atribuciones por género.

Tabla 17

Diferencias de género en la percepción de atribuciones

Atribuciones	Regulares		ARA	
	Hombres <i>M(DE)</i>	Mujeres <i>M(DE)</i>	Hombres <i>M(DE)</i>	Mujeres <i>M(DE)</i>
Esfuerzo	13.06 (1.54)	13.28 (1.47)	13.41 (1.37)	13.08 (1.19)
Interés	12.06 (2.12)	12.41 (2.09)	12.13 (2.19)	11.88 (2.53)
Capacidad	11.34 (2.26)	11.40 (2.38)	11.79 (1.67)	11.50 (2.12)
Externos	10.20 (2.26)	10.31 (2.33)	9.75 (2.13)	10.55(2.35)

Podemos observar que tanto los hombres como las mujeres de la población regular de estudiantes como los alumnos con ARA atribuyen el alto rendimiento en primer lugar al esfuerzo; seguido del interés y motivación; en tercer término, a la capacidad; por último, a los agentes externos como padres y maestros.

Se exploraron diferencias por sexo del respondiente. La tabla 18 resume los resultados.

Tabla 18

Diferencias de atribuciones por sexo del encuestado

Atribuciones	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	(<i>DE</i>)	<i>M</i>	(<i>DE</i>)		
Esfuerzo	13.07	(1.53)	13.27	(1.47)	-2.54	.011
Interés	12.06	(2.12)	12.39	(2.11)	-2.97	.003
Capacidad	11.36	(2.24)	11.39	(2.38)	-.285	.776
Externos	10.19	(2.26)	10.32	(2.33)	-1.10	.268

Nótese los altos puntajes considerando una escala de 2 a 14 puntos. Aunque tanto hombres como mujeres coinciden en que el esfuerzo y el interés son las dos principales atribuciones del alto rendimiento, las mujeres les otorgan mayor valor a estas que los hombres.

Autoeficacia académica

A continuación, se presentan los resultados de la comparación por género de la escala de autoeficacia entre los grupos de estudio. La siguiente tabla explora la existencia de diferencias significativas por género entre la muestra de alumnos regulares.

Tabla 19

Autoeficacia del alumno regular

	Hombre	Mujer	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>		
Matemáticas	18.67 (5.82)	16.52 (5.65)	7.00	.001
Español	20.03 (4.70)	21.00 (4.46)	-3.93	.001
Ciencias	19.92 (5.32)	19.11 (5.06)	2.89	.004
Inglés	18.85 (6.58)	18.11 (6.71)	2.07	.038

Con base en el análisis de autoeficacia de los alumnos regulares, se obtuvo que existen diferencias significativas denotando que los hombres, en general, tienen

mayores sentimientos de autoeficacia que las mujeres, así como en específico dentro de las asignaturas de matemáticas, ciencias, inglés. Sin embargo, las mujeres presentaron mayor autoeficacia que los varones en el área de español.

Por otro lado, se realizó una exploración de diferencias significativas por género de autoeficacia entre la muestra de alumnos con alto rendimiento.

Tabla 20

Autoeficacia del alumno con alto rendimiento

	Hombre	Mujer	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Matemáticas	23.82 (4.99)	21.02 (5.28)	2.14	.036
Español	23.06 (4.56)	22.02 (4.45)	.91	.365
Ciencias	23.20 (5.06)	21.26 (4.39)	1.62	.109
Inglés	22.31 (7.17)	19.23 (4.78)	2.02	.047

Como se observa en la tabla 20, se encontraron diferencias en la autopercepción de eficacia académica a favor de los varones con alto rendimiento académico de manera general, y específicamente en el área de matemáticas e inglés. Lo anterior muestra una tendencia consistente a que el adolescente varón tiene mayores sentimientos de autoeficacia que las mujeres, a pesar de que las mujeres obtienen mejores calificaciones.

Diferencias de percepción por tipo de escuela

Personalidad.

Se comparó la percepción de las cinco dimensiones de personalidad del alumno con alto rendimiento académico por tipo de bachillerato. Los resultados se observan en la tabla 21.

Tabla 21

Personalidad por tipo de escuela

Dimensión de personalidad	Pública	Privada	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>		
Responsabilidad	11.69 (2.32)	12.02 (1.93)	2.39	.017
Cordialidad	11.22 (2.87)	11.15 (2.73)	.39	.693
Estabilidad emocional	9.47 (2.26)	9.58 (2.13)	.75	.449
Apertura a la experiencia	8.99 (2.68)	9.00 (2.69)	.05	.956
Extraversión	8.67 (2.69)	8.46 (2.53)	1.16	.245

Como se observa en la tabla 21, el análisis encontró diferencias en una única dimensión de personalidad, siendo mayor el rasgo de responsabilidad del alumno con alto rendimiento en el bachillerato privado que en el público.

Aceptación social

De igual forma, se estudió la aceptación social del alumno con alto rendimiento por tipo de escuela. El análisis estadístico de frecuencias arrojó un mayor promedio de aceptación social del alumno con alto rendimiento en la escuela pública ($M = 66.38$, $DE = 15.18$) que en la privada ($M = 65.10$, $DE = 14.86$).

El análisis de la aceptación social del alumno con alto rendimiento se estudió en sus tres dimensiones, a saber, aceptación en actividades académicas, actividades sociales, y de amistad. La tabla que se presenta a continuación muestra la exploración de diferencias significativas de estas dimensiones de la aceptación por los dos tipos de bachillerato.

Tabla 22

Aceptación social por tipo de escuela

Actividades	Pública <i>M(DE)</i>	Privada <i>M(DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Académicas	24.59 (4.52)	25.10 (4.25)	-1.69	.091
Sociales	21.97 (5.93)	20.49 (6.31)	3.61	.001
Amistad	19.82 (6.55)	19.50 (6.28)	.72	.468
Total	66.38 (15.18)	65.10 (14.86)	1.24	.213

Se puede observar que existen diferencias significativas en la aceptación del alumno con alto rendimiento en las actividades de tipo social, siendo mayor esta aceptación en la escuela pública que en la privada.

Atribuciones

Las atribuciones del alto rendimiento también fueron estudiadas por medio de un análisis de diferencias entre los tipos de escuela. Los resultados presentados en la tabla siguiente sugieren que la atribución del esfuerzo fue la única con diferencias significativas, siendo mayor la percepción de esta atribución en la escuela pública que en la privada.

Tabla 23

Atribuciones por tipo de escuela

Atribuciones	Pública <i>M(DE)</i>	Privada <i>M(DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Esfuerzo	13.13 (1.58)	12.36 (1.07)	2.902	.004
Interés	12.23 (2.15)	12.23 (1.98)	.338	.992
Capacidad	11.34 (2.30)	11.52 (2.33)	1.13	.255
Agentes externos	10.30 (2.28)	10.02 (2.35)	1.83	.068

Asimismo, se observa una consistencia de percepción del esfuerzo y el interés como las atribuciones del alto rendimiento principales, dejando la capacidad y los agentes externos como las atribuciones menores valoradas.

Autoeficacia académica

Se llevó a cabo un análisis de diferencias de la autoeficacia académica por tipo de escuela. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 24

Diferencias de autoeficacia por tipo de escuela

	Pública	Privada	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>		
Matemáticas	17.16 (5.73)	20.66 (5.80)	8.879	.000
Español	20.43 (4.64)	21.41 (4.45)	3.216	.001
Ciencias	19.61 (5.14)	19.77 (5.53)	.417	.677
Inglés	17.97 (6.57)	21.41 (6.25)	8.005	.000

Existe una percepción de mayor autoeficacia en la escuela privada, tanto en general, como por asignatura, en comparación con la pública. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los alumnos de la escuela privada, quienes se perciben más eficaces en general y en las asignaturas de matemáticas, español e inglés. No se encontraron diferencias en la autoeficacia del área de ciencias (biología, física y química).

Capítulo V

Conclusiones

En el siguiente apartado, se presentan la discusión de los resultados y las conclusiones del trabajo realizado. Las conclusiones se guían por las preguntas de investigación.

¿Cómo es la aceptación social del alumno con ARA?

En general es positiva, no se sustenta la noción de la literatura que hablan de una discriminación, *bullying* o rechazo de los alumnos con alto rendimiento académicos (Quatman et al 2000; Rentzsch et al 2011). Los resultados no avalan la visión de estos como “nerds”. Por el contrario, goza de aceptación social, particularmente las mujeres. Con respecto a la aceptación social, la muestra del estudio acepta más a las mujeres de alto rendimiento para actividades de tipo sociales. Aunque, se encontró que las mujeres promedio aceptan más, tanto a la población con ARA en general, para actividades académicas; como específicamente a otras mujeres con ARA.

¿Cómo se percibe la personalidad de los alumnos con ARA?

Los descriptores más comunes fueron de amables y responsables, de hecho, nuevamente las mujeres tuvieron diferencias significativas en esas percepciones sobre los hombres. Este descubrimiento puede entenderse al margen de otros trabajos de investigación que indican que las jóvenes talentosas creen que es una desventaja social ser inteligente debido las reacciones negativas de sus pares (Reis & Hébert, 2008; Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles, & Malancuk, 2005; Pelkner & Boehnke, 2003). Con respecto a los rasgos de personalidad explorados, el alumno con alto rendimiento académico es percibido como más responsable en el colegio privado.

¿A qué se le atribuye el alto rendimiento académico?

Con respecto a lo encontrado respecto a las atribuciones del éxito académico, los resultados son consistentes con la literatura, al demostrar que existe una atribución del éxito, en mayor medida, a la motivación intrínseca (Csikszentmihalyu, Rathunde, & Whalen, 1993; Becerra-González & Reidl, 2015), tal como la habilidad y el esfuerzo (Likupe & Mwale, 2016); y una atribución del fracaso a la mala suerte o la elección de

una estrategia inadecuada (Robinson & Clinkenbeard, 2008), o la falta de esfuerzo (Franken, 1988; Good & Brophy, 1986).

Los resultados muestran que los estudiantes regulares atribuyen el alto desempeño académico de sus pares al esfuerzo, a la motivación para el estudio y a su aptitud o capacidad. Esto concuerda con estudios anteriores sobre la percepción social del alumno con ARA (Dejud, 2007; Sánchez & Martínez, 2016).

¿Cómo es la autoeficacia académica de alumnos regulares y con ARA?

Los resultados mostraron que los hombres presentan mayores sentimientos de autoeficacia, a pesar de que las mujeres obtienen mejores calificaciones.

Se encontraron diferencias en autoeficacia a nivel de escuela, siendo mayor la autoeficacia académica en la escuela privada que en la pública. Este dato podría relacionarse con el estatus socioeconómico del estudiante. Esto apoya la idea de Voyer y Voyer (2014) quienes argumentan que los valores y las creencias de los padres con un estatus socioeconómico mayor podría contribuir a un mejor rendimiento académico en sus hijos.

Congruente con la literatura, los alumnos con ARA tienen mayores sentimientos de autoeficacia como fue evidenciado por los resultados.

¿Existen diferencias de género y por tipo de escuela?

Sí. De hecho, fueron los principales hallazgos del estudio. Ya mencionamos mayores sentimientos de autoeficacia en los hombres, pero mejor aceptación social y percepción de rasgos positivos de personalidad en las mujeres. Estos resultados difieren de lo encontrado por Saunders, Davis, Williams y Williams (2004), quienes reportaron que las mujeres se percibían con niveles más altos de eficacia académica en general que los hombres.

Los resultados muestran que los hombres poseen mayores sentimientos de autoeficacia en casi todas las áreas del conocimiento, salvo en español, donde las mujeres son quienes se consideran más eficaces. Esto es consistente con hallazgos previos atribuyendo diferencias de creencias y sentimientos de autoeficacia diferentes entre hombres y mujeres (Betz & Hackett, 1981)

En cuanto al tipo de escuela, los alumnos de escuelas privadas poseen mayor autoeficacia académica que los alumnos de escuela pública. También debe explorarse la posibilidad de las más altas expectativas de padres que invierten su dinero en educación privada. Evidentemente, la autopercepción del ARA es influido por el tipo de escuela, ya que las escuelas privadas brindan una mayor atención a los estudiantes, y estos se dedican al cumplimiento de deberes con mayor intensidad.

Discusión

Implicaciones conceptuales

El estudio indaga en las percepciones sociales de los alumnos, hombres y mujeres, de alto rendimiento académico que, en México, habían sido un objeto de estudio secundario en la investigación educativa. Se argumentaba, que los investigadores educativos tendrían que poner mayor atención en los alumnos de alto riesgo, al suponer que los alumnos ARA no requerían de mayores atenciones.

Esto se confirma en los hallazgos de esta investigación, los alumnos ARA tiene una percepción social positiva y mayor sentimiento de autoeficacia académica que los alumnos regulares. Y no se evidenció el supuesto costo social del alto desempeño académico ni rechazo a estos alumnos por parte de sus pares.

¿Debe la investigación educativa en México obviar el estudio de los alumnos ARA?

Argumentamos que no, que aún quedan avenidas de indagación importantes tales como la percepción de los profesores, las expectativas de los padres y, sobre todo, la identificación de políticas y acciones en la escuela que nos ayuden a incrementar el número de alumnos que diligentes y dedicados a la escuela.

Lecciones aprendidas

La primera lección aprendida fue la de tomar la variable aceptación social, con una variable dependiente ilustrativa de la percepción general como constructo operativo específico en lugar del más amplio y polisémico concepto de percepción social.

En realidad, tanto los prejuicios previos de rechazo hacia alumnos altamente competente o la valoración de la aceptación de una persona, se reducen a medir una

variable muy específica que es la aceptación social, definida como la predisposición de los demás a efectuar actividades sociales, de juego, de estudio de trabajo con una persona específica. La variable aceptación social se vuelve la variable dependiente por excelencia y a través de la cual se explica la percepción social del alumno con alto rendimiento académico.

La segunda lección es fenomenológica en naturaleza. Durante el estudio, las variables originales fueron puestas a prueba, sobre todo en función de la medida en que esta nos ayuda a entender la problemática de alumnos con alto rendimiento académico. En este sentido, la utilización del constructo de personalidad, originalmente diseñada en términos de la teoría de los Cinco Grandes, demostró ser poco útil para la comprensión del ARA. Por lo que se sugiere utilizar conceptos con mejores cualidades operativas para esta población, tales como las virtudes humanas y fortalezas de carácter, términos operacionales desde la perspectiva de la psicología positiva.

Los resultados apoyan mejor la idea de plantear la comprensión de la aceptación social del estudiante con ARA en términos de fortalezas de carácter, o competencias de socialización, mucho más consistentes y congruentes con la aceptación social.

La última lección nos lleva al esquema clásico de las teorías de atribución que plantean la clasificación típica de atribuir el éxito académico a factores internos modificables, esencialmente asociados al esfuerzo y el interés. Factores internos no modificables como son la aptitud o competencia y finalmente los factores externos que en el caso de los estudiantes reciben de los profesores, maestros y amigos.

Implicaciones metodológicas

Derivado de las lecciones aprendidas en el uso de conceptos para aproxima a los alumnos con ARA, existen algunas implicaciones metodológicas, sobre todo en la elaboración y mejora de instrumentos más apropiados para medir los conceptos propuestos.

Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que se presentan en la siguiente sección, fundamentan cambios realizados en los instrumentos utilizados y provocan cambios que en síntesis se reducen, en cuanto a aceptación social, a un instrumento con siete ítems en dos dimensiones: actividades sociales y actividades

académicas. El cuestionario de personalidad se transforma en un cuestionario de fortalezas de carácter con seis ítems a ser evaluados en investigaciones futuras. Y el cuestionario de autoeficacia académica se valida y mantiene como tal, ya que los resultados argumentan que este formato es útil y costo-eficiente para evaluar rasgos psicológicos relativos a la autopercepción. Se invita al lector a revisar los cambios en la batería de pruebas. Esta es una propuesta para utilizar en investigaciones futuras con respecto al alumno con ARA (véase Apéndice C).

En la sección siguiente se construye y propone un modelo para la medición de la aceptación social del alumno con alto rendimiento, que sirva de base para investigaciones futuras.

Desarrollo de un modelo de aceptación social del ARA

A través de la reflexión de los hallazgos y de análisis estadísticos basados en análisis factoriales confirmatorios, se propone un modelo teórico y práctico para la comprensión de la aceptación social del alumno con alto rendimiento académico. Este modelo contempla instrumentos, que son fundamentados por la evidencia empírica y enlista y define las variables involucradas en la comprensión de la aceptación social. Un modelo de ecuación diferencial modificado permitió determinar un coeficiente de determinación $R^2 = .28$, es decir, el modelo explica casi el 30 % de la varianza de la aceptación social del alumno con ARA.

La figura 3 muestra el AFC sustentando el modelo que se presenta posteriormente en la figura 4.

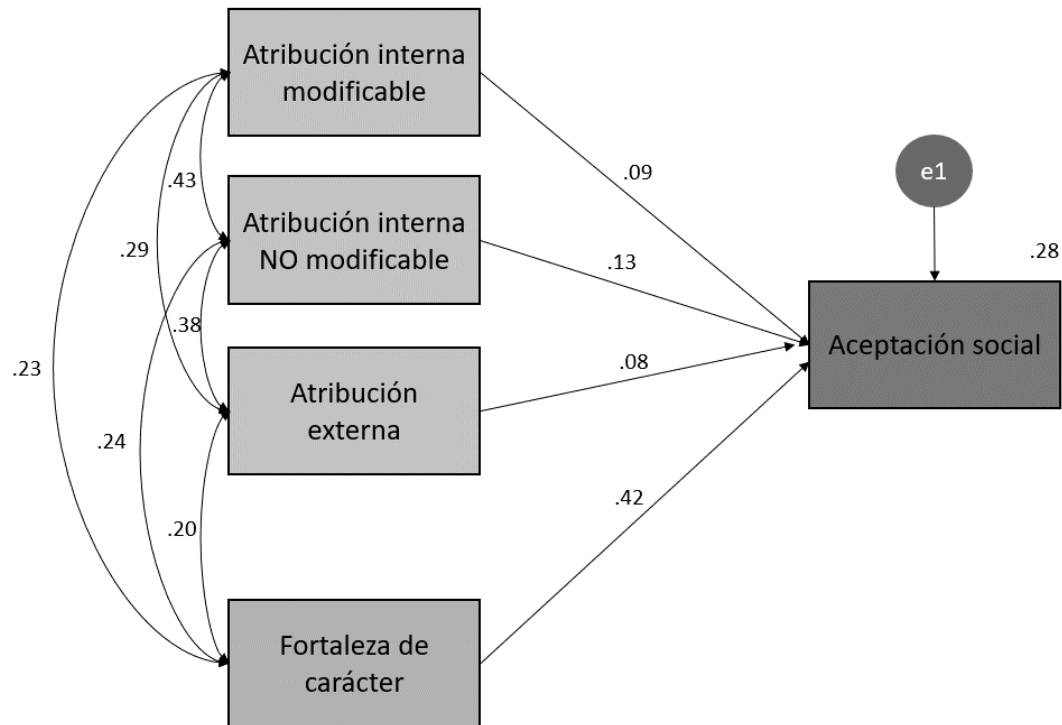


Figura 3. Análisis Factorial Confirmatorio del modelo propuesto (elaboración propia).

Leyenda: e1 = error tipo 1.

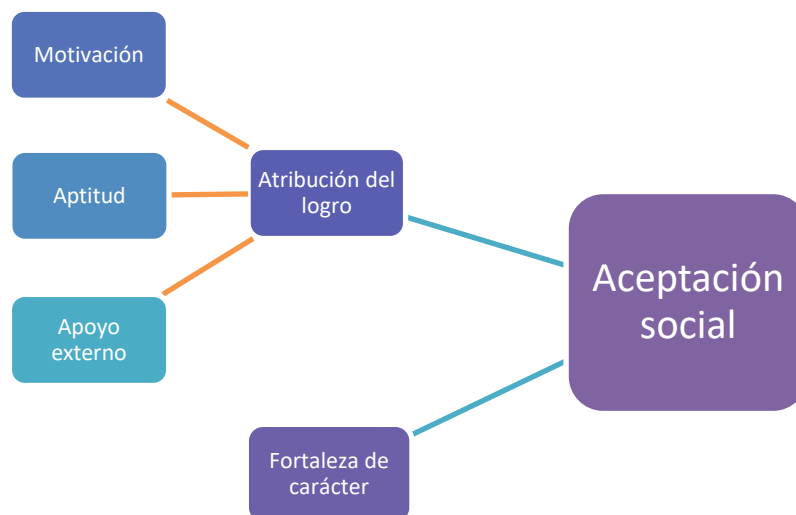


Figura 4. Aceptación Social del Alumno con ARA (elaboración propia).

Cabe señalar, que en este modelo solo se mantienen las variables relativas a la percepción de otros, ya que la autoeficacia, única variable de autopercepción, se eliminó por no contribuir estadísticamente al modelo y la variable personalidad se sustituyó por la de fortaleza del carácter.

Análisis de los datos con Análisis Factorial Confirmatorio

Se efectuaron diversos modelos de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con los ítems de cada uno de los instrumentos. A continuación, se analizan cada una de las variables a la luz de los ajustes efectuados por cada uno de los modelos.

Aceptación social

La principal variable indicativa del constructo de percepción social fue la aceptación social, concepto coherente y congruente con la valoración social y estimativa de los pares hacia el alumno ARA.

La propuesta original de tres dimensiones de aceptación social, que implicaban actividades académicas, actividades sociales, y de amistad, fue modificada, post-hoc,

al sustentar mediante los análisis factoriales confirmatorios la existencia de solo dos factores subyacentes: la convivencia en actividades académicas y sociales.

La versión final de la escala de aceptación social propuesta para la investigación en el futuro se compondrá de dos dimensiones, con los tres mejores ítems por dimensión de acuerdo con el análisis factorial confirmatorio.

Este mostró índices de ajuste aceptables para la medición del constructo integrado por dos dimensiones ($\chi^2 = 34.6$, $gl = 7$, $p < .000$; SRMR = .06; CFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .05, IC 90 [.04-.07]). La confiabilidad medida por el alfa de Cronbach fue de .84.

La tabla de especificaciones de esta versión final y nueva de la escala se presenta a continuación.

Tabla 25

Tabla de especificaciones final de aceptación social

	Dimensiones	Definición	Ítems	Escala
Aceptación social	Actividades escolares	Estrategias realizadas dentro del aula para el logro del aprendizaje, tales como: trabajo colaborativo, preguntas, investigaciones, exámenes.	Le preguntaría dudas de la clase Harías una investigación con él/ella Estudiarías con él/ella para los exámenes	3-21
	Actividades sociales	Actividades en el contexto donde se desarrolla el adolescente o donde pasa el tiempo (cine, medios electrónicos de interacción, ser invitado a fiestas, salir, etc.) McNeely & Blanchard (2009).	Irías al cine con él/ella. Lo/La invitarías a tu cumpleaños. Irías a una fiesta con él/ella.	3-21

La figura 5 muestra los coeficientes de regresión.

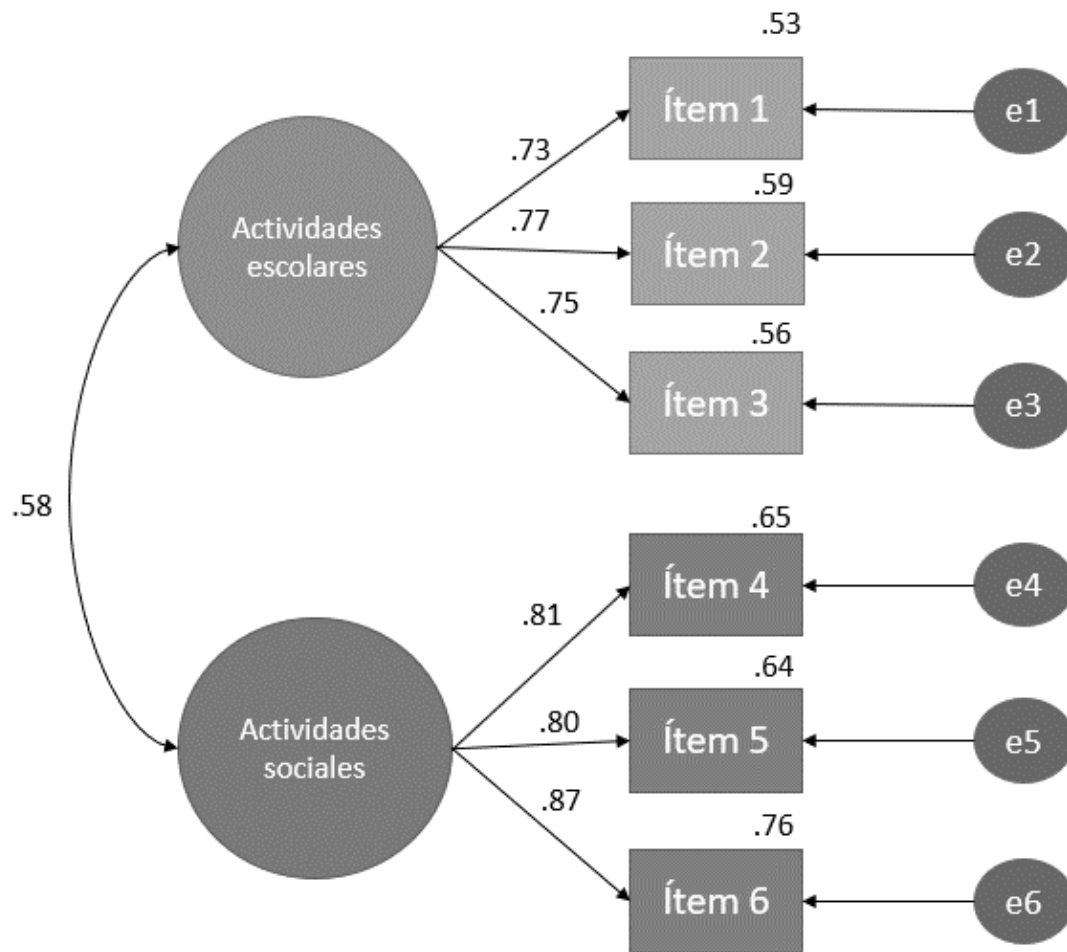


Figura 5. Dimensiones de la aceptación social (elaboración propia).

Fortalezas del carácter

La versión final del instrumento de personalidad se convirtió en una escala de fortalezas de carácter, incluyendo solo a los cuatro ítems con mejores propiedades psicométricas de acuerdo con el AFC: amable – desagradable, generoso – egoísta, confiable – no confiable y estable – inestable.

Por considerar que cuatro es un número muy reducido de ítems para medir un constructo se añadió para probar en un futuro empíricamente el ítem “apertura de mente” ampliamente sustentado en la literatura como una fortaleza de carácter.

El AFC mostró índices de ajuste aceptables para la medición del constructo integrándose en una sola dimensión, la cual se recategorizó como fortalezas de carácter, de acuerdo con el significado de la agrupación de los ítems ($\chi^2= 12.01$, $gl=2$, $p= .002$; SRMR= .035; CFI= .99; GFI= .99; RMSEA= .05, IC 90 [.03-.09]). La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .75.

La reconsideración de la denominación de la variable fue determinada tanto por su reorganización estadística, como por su significado empírico. El análisis de esta revaloración coincide con investigaciones en la literatura que vinculan y comparan la teoría de los Cinco Grandes Rasgos y las fortalezas de carácter. La tabla que se presenta a continuación expone la relación entre estas teorías.

Tabla 26

Relación entre rasgos de personalidad y fortalezas de carácter

Rasgos	Fortalezas
Neuroticismo (preocupado, nervioso, emocional)	Ninguno
Extroversión (sociable, divertido, activo)	Vitalidad, humor, jovialidad
Apertura (imaginativo, creativo, artístico)	Curiosidad, creatividad, apreciación de belleza
Cordialidad (bueno, amable, empático)	Amabilidad, gratitud
Responsabilidad (confiable, trabajador, puntual)	Autorregulación, persistencia

Nota. Modificada de Peterson & Seligman, 2004, p. 68.

Puede apreciarse que es fácil, conceptualmente trasladarse de un campo conceptual (de personalidad) a otro (fortalezas) y así adaptarse mejor a las características propias el ARA. De hecho:

Las fortalezas del carácter son un subconjunto de rasgos de personalidad a los que otorgamos un valor moral. Introversión y extraversión, por ejemplo, son rasgos que no tienen carga moral. La amabilidad y el trabajo en equipo, en cambio, son moralmente valiosas, y por eso son consideradas fortalezas del carácter” (Peterson & Park, 2009, p. 116).

En la aproximación de los alumnos con ARA es necesario dejar atrás el constructo de personalidad y pasar a uno más claro y eficaz que se asocie más directamente con la socialización y, por ende, con la aceptación social.

Desde la perspectiva de la instrumentación, los resultados sugieren conservar cuatro de los ítems originales de la escala de personalidad y definir la fortaleza del carácter en términos unidimensionales, sumando el puntaje de los ítems que valoran a la persona como amable, confiable, generoso y estable. Se decide también cambiar el modo de respuesta de la escala de diferencial semántico a una escala pictográfica Likert

de 5 puntos, añadiendo el ítem de cortés, para conformar una prueba de 5 ítems, con una escala de 5 a 25 puntos para medir fortaleza del carácter (ver anexo 4).

La figura 6 ilustra las relaciones de los ítems referidos.

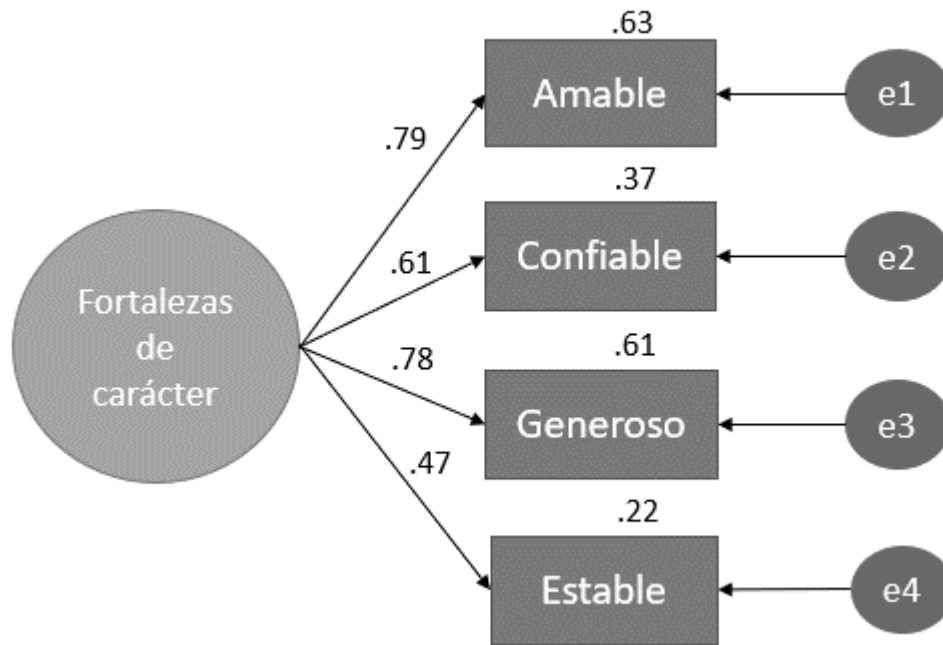


Figura 6. Fortalezas de carácter (elaboración propia).

Atribuciones

Identificar el tipo de atribución del éxito académico demostró ser útil para comprender la aceptación social de los alumnos sobresalientes, en términos de características internas, que son las modificables, como la motivación y el esfuerzo; y las no modificables, como son la aptitud e inteligencia; y de las influencias externas.

La versión final del instrumento de atribuciones derivado del análisis factorial confirmatorio, mostró índices de ajuste aceptables para la medición del constructo integrado por tres dimensiones ($\chi^2= 58.8$, $gl=15$, $p= .000$; SRMR= .04; CFI= .98; GFI= .99; RMSEA= .04, IC 90 [.03-.05]), estas se redujeron a: atribuciones internas modificables, con cuatro ítems (ejemplo, el gusto por estudiar), atribuciones internas no modificables (ejemplo, su inteligencia), y atribuciones externas (ejemplo, el apoyo de sus padres). La confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .72. La tabla 27 resume las especificaciones para la escala final.

Tabla 27

Tabla de especificaciones de la dimensión de atribuciones

	Dimensiones	Ítems	Escala
Atribuciones	Interna Modificable	Su propio esfuerzo	4-28
		Sus ganas de superación	
		El gusto por estudiar	
		Su interés por el estudio	
	Interna No Modificable	Su capacidad de lectura.	2-14
		Su alta inteligencia.	
	Externa	El apoyo de sus padres	2-14
		Los buenos maestros que ha tenido	

La figura 7 muestra los coeficientes de correlación entre los ítems de esta variable.

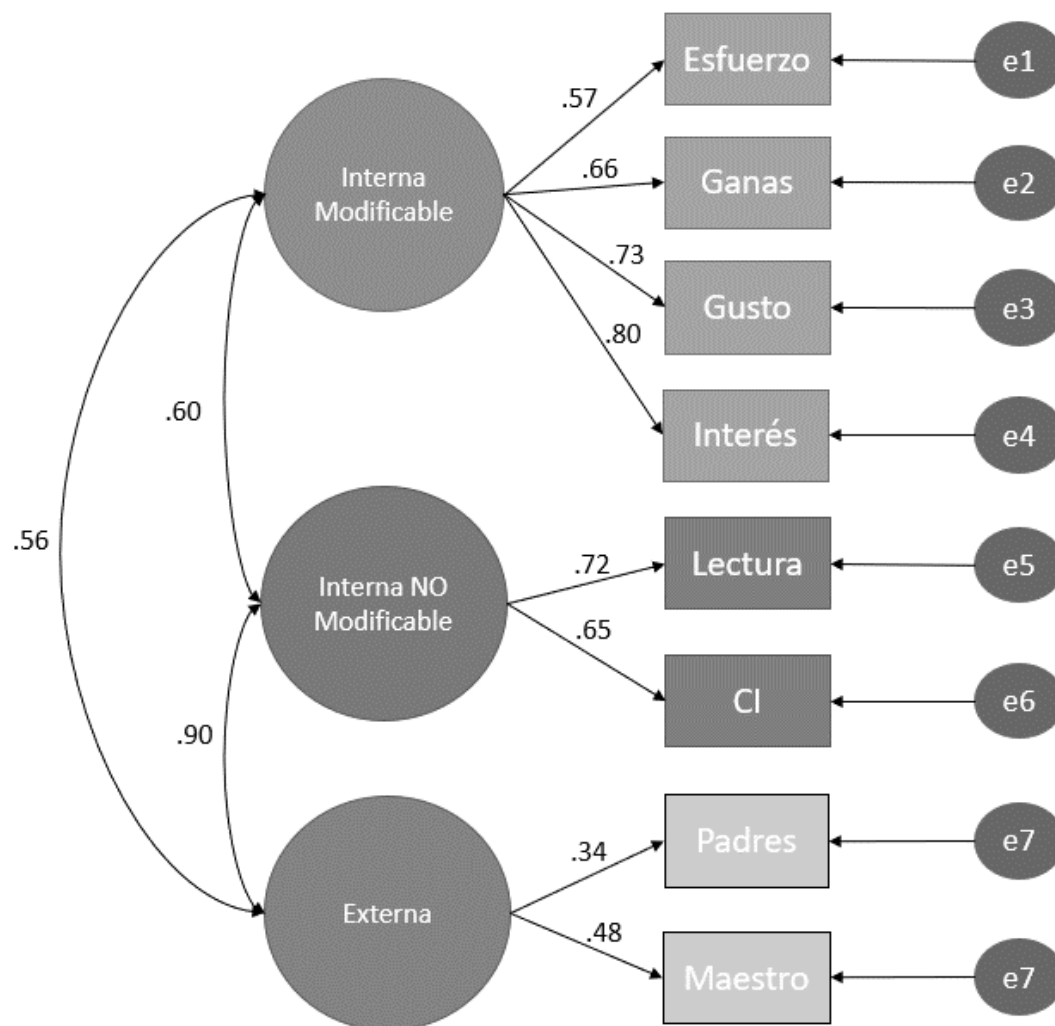


Figura 7. Atribuciones (Elaboración propia).

Recomendaciones

Los resultados sustentan una posición diferente con la que se inició este proyecto, la presunción de una discriminación o rechazo de los alumnos con ARA y la suposición de conflictos internos de los alumnos con ARA entre ser socialmente aceptados y sacar altas calificaciones.

Los resultados muestran que estos estudiantes son aceptados socialmente y que contrario a algunas posiciones, las mujeres aventajan a los hombres en percepción social, pero continúan mostrando menos autoeficacia que los varones.

Sin embargo, los hallazgos anteriores no apoyan la idea de que los alumnos con ARA deben ser excluidos de la investigación educativa. Quizás, estos deban estudiarse de otro modo más intencionado, proactivo y positivo, visualizando a este grupo de estudiantes como recursos potenciales de la nación, y elementos valiosos del sistema educativo que deben ser impulsados a los posgrados y a carreras del tronco de ciencias y tecnologías. Esta discusión, se alinea a las diferentes voces que abogan que los alumnos con dotación y con ARA sean sujetos de políticas educativas públicas que garanticen el pleno desarrollo de sus potenciales y su avance a los más altos niveles de la escalera educativa.

Profesores y orientadores educativos de Bachillerato

El profesor del aula debe prestar atención y adecuar su planeación curricular y didáctica para el nivel de desempeño de los alumnos con alto rendimiento, procurando trazar nuevos retos para desarrollar su talento paulatinamente. Así, se propone que haya un verdadero conocimiento del alumno con alto rendimiento para incentivarle hacia nuevas y más avanzadas temáticas y, por consiguiente, niveles de dominio más elevados.

De igual forma, se sugiere que el profesor desarrolle y demuestre altas expectativas (tanto explícita como implícitamente) en estos alumnos; el uso de preguntas detonantes que interesen al estudiante mediante la investigación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; fomentar el trabajo independiente que haga al alumno responsable de su propio aprendizaje; y hacer uso de las nuevas

tecnologías de la información, las cuales aportan múltiples formas de demostrar la comprensión y dominio del estudiante.

Este trabajo sustenta y propone la idea de brindar alternativas de apoyo y orientación educativa a los alumnos de alto rendimiento en virtud de su propio rendimiento académico y de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Esto encuentra respaldo en que, frente a un fracaso, cuando se invirtió gran esfuerzo (lo cual se traduce en poseer poca habilidad), genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que estos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Puntualmente, se recomienda el trabajo con las mujeres de alto rendimiento académico, ya que, aunque poseen la aptitud y capacidad que, si bien se traduce en indicadores puntuales de rendimiento como las calificaciones, estas requieren apoyo y orientación para el reconocimiento de sus capacidades y aumenten sus sentimientos de eficacia académica.

En este sentido, se recomienda a los orientadores y tutores académicos, que presten especial atención a sus relaciones familiares, y también, a la red social de apoyo como los compañeros y amigos.

Autoridades educativas

Los alumnos con alto rendimiento académico pueden beneficiarse de un mayor número y diversidad de actividades escolares e intra-escolares, así como de actividades extracurriculares de implicación social y cultural, que les proyecten hacia la investigación y elaboración de propuestas socialmente responsables, y que, al mismo tiempo, les ayuden a descubrir y desarrollar nuevos talentos y habilidades. Ejemplos de estas incluyen ferias, campamentos, exposiciones, participación en congresos, concursos, proyectos, movilidad nacional e internacional, etc.

Las instituciones educativas deberían proponer, diseñar e implementar nuevos programas académicos de fomento a la investigación, que no se centren únicamente en brindar apoyos económicos, sino en abrir brechas hacia futuras actividades laborales,

que sin duda representan un beneficio potencial a largo plazo para el país. Hace falta una política educativa que reconozca el esfuerzo y la dedicación a la escuela y que promueva el alto rendimiento académico y promueva su aceptación social y el reconocimiento social que otros países que han avanzado hacia el desarrollo y el éxito como Corea del Sur, Japón y Alemania.

Padres de familia

Como corresponsables del alto rendimiento, los padres deben ser conscientes de su papel esencial en la generación de ambientes propicios del compromiso y rendimiento escolar, y también reconocer la importancia de sus altas expectativas y de su apoyo psicológico y emocional. En este sentido, no son necesarias mayores acciones por su parte (ya que sería “predicar ante el coro”), sino que los directivos y profesores deben reconocer y fomentar la participación y apoyo de los padres en las actividades escolares y académicas.

Líneas futuras de investigación

El alto rendimiento académico en México requiere hacerse notar, evidenciarse y definirse de manera que se pierda la tendencia a compararse y usarse como sinónimo de los alumnos altamente sobresalientes.

Se requiere priorizar la investigación de aspectos como la perseverancia, el esfuerzo, el compromiso escolar y la autodisciplina, entre otras variables, como predictoras del éxito académico, de manera que se pueda conformar un perfil psicológico y social del estudiante de bachillerato con alto rendimiento. Este conocimiento nos brindaría una mejor comprensión de quién es este alumno, sus cualidades y necesidades latentes que requieran especial atención.

Se recomienda hacer estudios ulteriores de género con los estudiantes de alto rendimiento que exploren las variables sociales y culturales que inciden en la marcada diferencia de autoeficacia académica que beneficia a los varones sobre las mujeres.

La investigación sobre los alumnos de alto rendimiento académico en México es un campo emergente y con futuro. Conviene incentivar el alto rendimiento académico, por sus implicaciones personales, familiares y comunitarias.

Referencias

- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education, 1*(2), 76-85.
- Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2006). *Social Cognition. An integrated introduction*. Gran Bretaña: SAGE.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward and unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructiong self-efficacy scales. En F. Pajares, & T. Urdan, *Adolescence and education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema, 16*(1), 94-103.
- Bonvin, P., & Genoud, P. (2006). Teacher perceptions of student characteristics: “halo effects” between behavioural and social perceptions, and expectations for academic achievement. *Poster presented at the European Conference on Educational Research (ECER)*. Geneva.
- Burrow, J., Dooley, M., Wright, T., & DeClou, L. (2012). *A report on the postsecondary decisions of high-achieving students in Ontario*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543054003427>.
- Cathcart, R. (s.f.). High Achievers and gifted learners, can they mix? Recuperado de <http://allthingsgifted.wikispaces.com/file/view/high-achievers-pdf.pdf>
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Actualidades Investigativas en Educación, 1*-32.
- Cherry, K. (2016). *An introduction to the Perceptual Process and Perception*. Recuperado de <http://psychology.about.com/od/sensationandperception/ss/perceptproc.htm>

- Cupani, M., Garrido, S., & Tavella, J. (2013). El modelo de los cinco factores de personalidad: contribución predictiva al rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 9(17), 67-86.
- Dejud, C. (2007). The relationship among ethnic identity, psychological well-being, academic achievement, and intergroup competence of school-age hispanic/latino youth (Tesis doctoral, University of Arizona, Tucson). Recuperada de https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/195635/azu_etd_2522_sip1_m.pdf?sequence=1.
- Dickhauser, O., & Steinsmeier-Pelster, J. (2002). Gender differences in computer work evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 486-496.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>.
- Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Farkas, S., Duffett, A., & Loveless, T. (2008). *High-achieving students in the era of No Child Left Behind*. Washington DC, USA: Thomas B. Fordham Institute.
- Ferrado, M., Prieto, M., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928003.pdf>.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Gerson, K., & Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284. Doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7.
- Gilbert, D. (1998). Ordinary personality. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, po. 141-150). New York, NY.: McGraw Hill.
- Golstein, E. (1999). *Sensación y percepción*. México: International Thompson.
- Gosfield, M. (2011). *Gifted Education Communicator* (Vol. 4). Santa Barbara, CA: California Association for the Gifted.
- Gross, M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review, 11*(4), 189-194. Doi <https://doi.org/10.1080/02783198909553207>.
- Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136. Doi <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Hallermann, B., & Meyer, W. (1978). Persistence, perceived ability and perceived difficulty. *Archiv fur Psychologie, 130*, 335-341.
- Handel, M., Vialle, W., & Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies, 24*(2), 99-114. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1458&context=sspapers>.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal*. Madrid, España: Paidós.
- Hughes, J., Dyer, N., Luo, W., & Kwok, O. (2009). Effects of peer academic reputation on achievement in academically at-risk elementary students. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 183-194. Doi [10.1016/j.appdev.2008.12.008](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.008).
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 17*(2), 88-93.
- Jiménez. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía, 234*, 273-300.

- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Kesner, J. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223.
- Kessels, U. (2005). Fitting into stereotype: how gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 309-323. Doi <https://doi.org/10.1007/BF03173559>.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K. (2009). Peer motivation. En K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 323-348). New York, NY: Routledge.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K. (2009). Peers and motivation. En K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 323-348). New York, NY: Routledge.
- Lindberg, S., Hyde, J., Petersen, J., & Linn, M. (2010). New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 1123-1135. Doi [10.1037/a0021276](http://dx.doi.org/10.1037/a0021276).
- Manaster, G., Chan, J., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: a partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38, 176-178. Doi <http://dx.doi.org/10.1177/001698629403800404>.
- Markon, K., Krueger, R., & Watson, D. (2005). Delineating the structure of normal and abnormal personality: an integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 139-157. Doi 10.1037/0022-3514.88.1.139.
- Markovsky, B. (2001). Social Perception. En E. Borgatta, & R. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. New York, NY: The Gale Group.

- Marsh, H. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149. Doi <https://doi.org/10.3102/00028312023001129>.
- Marsh, H. (1990). An multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172. Doi <https://doi.org/10.3102/00028312030004841>
- McAdams, K., & Donnellan, B. (2009). Facets of personality and drinking in first-year college students. *Personality and Individual Differences*, 46, 207-212. Doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.028>
- McCrae, R., & Costa, P. (1999). A five factor theory of personality. En L. Pervin, & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 159-181). New York, NY: Guilford Press.
- McCrae, R., & Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood. A Five-Factor Theory Perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- McCrae, R., & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. Doi <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>.
- McCrae, R., Costa, P., & Busch, C. (1986). Evaluating comprehensiveness in personality systems: the California Q-Set and the five-factor model. *Journal of Personality*, 54, 430-446. Doi <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00403.x>
- Montes, I., & Lerner, J. (2011). *Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT (perspectiva cuantitativa)*. Colombia: Universidad EAFIT.
- Moreno, J. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Muelas, A. (2011). *Los determinantes del Rendimiento Académico* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=144236>

- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan bachillerato. *Historia y Comunidad Social*, 18, 115-126.
- Navas, L., Sampascual, G., & Castejón, J. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 45-51. Doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.003>
- Ostrom, T. (1994). Foreword. En R. Wyer (Ed.), *Handbook of Social Cognition: basic principles* (pp. 6-9). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Quatman, T., Sokolik, E., & Smith, K. (2000). Adolescent perception of peer success: a gendered perspective over time. *Sex Roles*, 43, 61-84. Doi <https://doi.org/10.1023/A:1007039712348>.
- Rentzsch, K., Schutz, A., & Schroder-Abé, M. (2011). Being Labeled Nerd: factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *The Journal of Experimental Education*, 79, 143-168. Doi <https://doi.org/10.1080/00220970903292900>.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Rost, D., Spartfeldt, J., Dickhauser, O., & Schilling, S. (2005). Dimensional comparisons in subject-specific academic self-concepts and achievements: a quasi-experimental approach. *Learning and Instruction*, 15, 557-570. Doi <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.003>
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 571-645). New York, NY: Wiley.

- Sánchez, P., & Martínez, R. (2016). Características sociales, personales y escolares de universitarias de alto rendimiento. En M. Padilla, S. Galán, E. Camacho, & A. Zárate (Eds.), *Investigación en Psicología básica y aplicada: avances y perspectivas* (pp. 397-404). Guadalajara, Jalisco: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407-441. Doi: 10.3102/00346543046003407.
- Shayshon, B., Gal, H., Tesler, B., & Ko, E. (2014). Teaching mathematically talented students: a cross-cultural study about their teachers' views. *Educational Studies in Mathematics*, *87*, 409-438. Doi <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9568-9>
- Stake, J., & Nickens, S. (2005). Adolescent girls' and boys' science peer relationships and perceptions of the possible self as scientist. *Sex Roles*, *52*, 1-11. Doi <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1189-4>
- Touron, J., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, *9*, 95-110.
- Valadez, D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, *15*(17), 2-17.
- Valdés, A., Arreola, C., & Montoya, G. (2012). Estado del arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México. En A. Valdés, & J. Vera (Eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 156-170). Distrito Federal, México: Pearson.
- Valdés, A., Sánchez, P., & Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(1), 25-33.
- Vázquez, A., & Manassero, M. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura: revisa mallorquina de pedagogia*, *7*, 225-241.

- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620.
- Wegner, D., & Bargh, J. (1998). Control and automaticity in social life. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 446-496). Boston: McGraw-Hill.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Doi <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Wentzel. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. Doi <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.
- Wentzel, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: a role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419. Doi <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Zacatelco, F., Chávez, B., Lemus, A., Tapia, E., & Ortiz, G. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 407-408.
- Zarbatany, L., Hartmann, D., & Rankin, D. (1990). The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. *Child Development*, 61(4), 1067-1080. Doi <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02842.x>
- Zavala, M. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias*. (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México).

Parte IV.

Instrucciones: Esta sección explora tus sentimientos en 4 diferentes tipos de asignaturas. Marca qué tanto estás de acuerdo con los siguientes enunciados en la escala de 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indiferente, 4. De acuerdo, y 5. Completamente de acuerdo.

	<i>Matemáticas</i>	<i>Español- literatura</i>	<i>Ciencias (Biología, física, química)</i>	<i>Inglés</i>
Sé las respuestas antes que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
En esta área, soy mejor que mis compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Puedo resolver dudas yo solo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Estoy satisfecho con mi participación en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Resuelvo problemas mejor que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saco buenas calificaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

-----Eso es todo, gracias-----



Parte IV.

Instrucciones: Esta sección explora tus sentimientos en 4 diferentes tipos de asignaturas. Marca qué tanto estás de acuerdo con los siguientes enunciados en la escala de 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indiferente, 4. De acuerdo, y 5. Completamente de acuerdo.

	<i>Matemáticas</i>	<i>Español- literatura</i>	<i>Ciencias (Biología, física, química)</i>	<i>Inglés</i>
Sé las respuestas antes que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
En esta área, soy mejor que mis compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Puedo resolver dudas yo solo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Estoy satisfecho con mi participación en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Resuelvo problemas mejor que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saco buenas calificaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

-----Eso es todo, gracias-----



Parte IV.

Instrucciones: Esta sección explora tus sentimientos en 4 diferentes tipos de asignaturas. Marca qué tanto estás de acuerdo con los siguientes enunciados en la escala de 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indiferente, 4. De acuerdo, y 5. Completamente de acuerdo.

	<i>Matemáticas</i>	<i>Español- literatura</i>	<i>Ciencias (Biología, física, química)</i>	<i>Inglés</i>
Sé las respuestas antes que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
En esta área, soy mejor que mis compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Puedo resolver dudas yo solo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Resuelvo problemas mejor que los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saco buenas calificaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

-----Eso es todo, gracias-----

