



Psicumex

E-ISSN: 2007-5936

revistapsicumex@unison.mx

Universidad de Sonora

México

Sánchez- Escobedo, Pedro; Camelo Lavadore, Ana Karen; Vales García, Javier José;
Barrera-Hernández, Laura Fernanda

Aceptación social de alumnos con alto rendimiento académico en México: un estudio
comparativo entre Yucatán y Sonora

Psicumex, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2020, pp. 92-102

Universidad de Sonora

Hermosillo, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=667871446006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aceptación social de alumnos con alto rendimiento académico en México: un estudio comparativo entre Yucatán y Sonora

Social Acceptance of High Achieving Students: A Comparative Study Between Yucatan and Sonora States in Mexico

Pedro Sánchez- Escobedo
Ana Karen Camelo Lavadore
Universidad Autónoma de Yucatán

Javier José Vales García
Laura Fernanda Barrera-Hernández
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El propósito de este trabajo es comparar la aceptación social de los alumnos con Alto Rendimiento Académico (ARA) de dos estados de México: uno del norte, Sonora, y otro en el sur, Yucatán. Para ello, se administró un instrumento desarrollado *ad hoc* para medir tres dimensiones de aceptación social: actividades académicas, actividades sociales y vínculos de amistad, con un alfa de confiabilidad de .91. Participaron 500 estudiantes de bachillerato, 250 de un estado y 250 del otro. Se analizaron las diferencias por sexo de los participantes, por región y sexo del alumno con ARA. En general, se encontró una alta aceptación social del alumno con ARA. Las mujeres y los estudiantes de Sonora presentaron mayor aceptación social hacia los alumnos con ARA. Los hallazgos no corroboran el rechazo o estigmatización de los alumnos de bachillerato por sus altas calificaciones o dedicación al estudio.

Palabras clave: alto rendimiento, popularidad, bachillerato, estudiantes, aceptación social.

Nota del autor

Pedro Sánchez- Escobedo. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán (UAY).

Ana Karen Camelo Lavadore. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán (UAY).

Javier José Vales García. Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

Laura Fernanda Barrera-Hernández, Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Pedro Sánchez- Escobedo, Universidad Autónoma de Yucatán, Km. 1 de la carretera Mérida-Tizimín, C.P. 97305. Cholul, Yucatán, México.

Dirección electrónica: psanchez@correo.uady.mx



Abstract

This work explored and compared the social acceptance of high achieving high school students in two states of Mexico, Sonora in the North and Yucatan in the South. An instrument was designed ad hoc to measure three dimensions of social acceptance: school activities, social activities, and friendship, with an alpha reliability coefficient of .91. This was administered to 500 high school students, half from each state. In general, high levels of social acceptance of high achieving students was found. Women and Sonora's students showed more acceptance of the high achievers. Findings fail to support the notion of social rejection and stigmatization of high school students with good grades and diligence.

Keywords: high achieving, popularity, high school, students, social acceptance.

La aceptación social es análoga a la aceptación personal, es interpretar la sociedad a través de cualidades de otras personas como categoría generalizada (Keyes, 1998), es sentirse cómodo con aquellas personas a quienes se acepta socialmente. Respecto a ella, Blanco y Díaz (2005) indican que es imprescindible pertenecer y sentirse parte de un grupo y, a su vez, es necesario que esta pertenencia goce de cualidades tales como confianza, aceptación de aspectos positivos y negativos, así como de actitudes positivas hacia los otros. Wentzel y Erdley (1993) indicaron que la aceptación social está más relacionada con las disposiciones prosociales y el atractivo personal que con la compatibilidad con los valores de la red de pares.

La población de estudiantes con Alto Rendimiento Académico (ARA) representa un grupo poco atendido e investigado dentro de las escuelas mexicanas, porque frecuentemente tanto profesores como investigadores dan por sentado que estos alumnos tienen pocos

problemas o necesidades de instrucción a juzgar por sus altas calificaciones (Blanco, 2001; Soto, s.f.).

Para fines de este trabajo, resulta importante delimitar el concepto de estudiante con ARA, debido a que en la literatura como muchas veces también en la práctica, algunos profesores tienden a confundir los conceptos al referirse a estos estudiantes: sobresalientes, alto rendimiento, talentosos y dotados, así como a usar los términos de manera indistinta, pese a que estas etiquetas designan a alumnos cualitativamente diferentes y, por ende, con necesidades instruccionales distintas (Sánchez, y Ramírez, 2013).

Este estudio no trata sobre los alumnos con dotación cognitiva (con alto coeficiente intelectual heredado), tampoco a los alumnos con talentos deportivos o artísticos, si no que se enfoca en los alumnos que sobresalen por su esfuerzo, dedicación, con inteligencia típicamente normal y reconocidos por los maestros como buenos estudiantes. Los alumnos con ARA,

comúnmente se identifican por su ubicación por encima del percentil 90 o 95 en la distribución de calificaciones y, por lo general, son los primeros lugares cuando se clasifica a los alumnos en el aula de acuerdo con su rendimiento escolar. Estudios previos en México reportan que tanto los maestros como los alumnos atribuyen esta condición al esfuerzo y compromiso con las tareas escolares (Camelo, 2018).

Investigar el alto rendimiento en México es importante, no solo por la relativa escasez de estudios a este respecto, sino porque como Farkas, Duffett y Loveless (2014) afirman, que la escuela deja de lado la atención de estos alumnos por la prioridad de los profesores para atender a los alumnos con bajo rendimiento. En este sentido, Shayshon, Gal, Tesler y Ko (2014) reportaron que los maestros solo hacen modificaciones menores para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con ARA para evitar problemas en su alta motivación y la presencia de trastornos emocionales en algunos de ellos (Gerson, y Carracedo, 2007). Además, pocos maestros en México reportan haber recibido entrenamiento específico para trabajar con estudiantes de alto rendimiento (Sánchez, y Ramírez, 2013).

Las variables asociadas a la aceptación y el rechazo de los pares han sido objeto de investigación en los últimos años (Gallagher, 2015). Sin embargo, los resultados de los estudios acerca de la relación entre el rendimiento académico y la popularidad en los estudiantes son mixtos (Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, y Spijkerman, 2010). Por ejemplo, Senior y

Anderson (1993) mencionaron que es posible que otros estudiantes estén celosos de sus compañeros sobresalientes en un contexto donde ellos no son la norma, y que, como resultado de estos celos, pueden ser estereotipados como *nerds*, frecuentemente los menos queridos entre los adolescentes. No obstante, por otra parte, Händel, Vialle y Ziegler (2013) reportaron que los estudiantes de alto rendimiento en ciencias y matemáticas son considerados por sus pares como más inteligentes, conscientes y menos sociables que los escolares de alto rendimiento en idiomas o deportes.

Fuller-Rowell y Doan (2010) en su estudio acerca de la asociación entre el rendimiento académico y aceptación social, encontraron que el costo social del éxito académico difiere en función del grupo étnico de los estudiantes, siendo los escolares afroamericanos, nativo-americanos y mexicanos quienes experimentan mayores costos sociales del alto rendimiento académico. Händel y colaboradores (2013) también sugieren que el alto rendimiento académico puede incitar reacciones negativas en el grupo de pares.

Otros autores como Manaster, Chan, Watt y Wiehe (1994), por el contrario, han afirmado que los alumnos con ARA son respetados y escuchados por sus compañeros. También Gallagher (2015) observó que los niños altamente dotados eran populares entre sus compañeros, tenían amistades a lo largo de todo el rango intelectual en su aula, y los niños de todos los niveles de habilidad intelectual los valoraban como amigos.

En México, es poca la evidencia en uno u otro sentido y no existen estudios que exploren esta percepción en diferentes regiones del país, con valores culturales distintos. Estudiar la aceptación social de los alumnos con ARA es importante, bajo el supuesto de que 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 el mantenimiento de la motivación al estudio, el bienestar emocional y la adaptación de un alumno con ARA al ambiente social de la escuela (Ladd, Herald-Brown, y Kochel, 2009). En este sentido, la literatura sajona documenta una aceptación social pobre de los alumnos con ARA, sobre todo, cuando se analizan los usos de estereotipos y etiquetas como la de *nerd*. Rentzsch, Shütz, y Schröder-Abé (2011) investigaron cómo estos prejuicios afectan a los estudiantes con ARA, reduciendo su aceptación social por los pares (p. 160). ¿Es este el caso

en México? ¿Existen diferencias regionales/culturales?

Este estudio se dirige a describir la aceptación social de alumnos con ARA en el norte y sur de México y se guía por las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la aceptación social de los pares con respecto al alumno con ARA en Sonora y Yucatán?
2. ¿Existen diferencias por región y sexo en la aceptación social del alumno con ARA?

Método

Los participantes fueron estudiantes de bachillerato de los estados de Sonora, en el noroeste, y Yucatán, en el sureste de México, específicamente de las ciudades de Ciudad Obregón y Mérida. En Sonora se recolectaron datos de 248 alumnos (49.6%) y en Mérida, de 252 (50.4%). La tabla 1 describe a los estudiantes de la muestra por grado.

Tabla 1

Alumnos participantes por grado escolar

	Yucatán		Sonora		Total	%
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
Primero	68	17	61	62	214	43
Segundo	31	52	40	33	156	31
Tercero	65	19	18	28	130	26
Total	164	88	125	123	500	
%	65	35	50	50		100

Puede observarse una muestra equiparable entre ambos estados, con menos participantes a medida que se avanza de grado. Mientras que en el norte se tomaron muestras equivalentes por género, en el sureste se recogieron datos de más varones (65%). Asimismo, el rango de edad de los participantes es el esperado, entre 14 y 19 años ($M= 16.45$, $DE= 1.04$). El 57% de los participantes fueron varones.

El promedio escolar general de la muestra fue de 83.35 con una desviación estándar de 7.90 bajo la misma escala estandarizada de 0 a 100. De manera específica, los estudiantes de Sonora ($M= 84.13$, $DE= 8.81$) obtuvieron un promedio de calificaciones más alto que los estudiantes

de Yucatán ($M= 83.10$, $DE= 7.75$); no obstante, estas diferencias fueron no significativas ($t= 1.39$, $p= .164$), y sin relevancia práctica para el estudio, ya que cada estado tiene criterios diferentes para asignar calificaciones.

Con el objetivo de analizar diferencias en la percepción del alumno con ARA en relación con el sexo, se diseñaron y administraron dos versiones del instrumento con exactamente los mismos reactivos, pero con sus respectivas flexiones en masculino y femenino. La tabla 2 muestra la relación de los participantes por sexo y el sexo predeterminado por los investigadores del alumno con ARA.

Tabla 2

Alumnos participantes considerados por su sexo y el sexo del alumno con ARA evaluado

Sexo del alumno con ARA en mente	Sexo del respondiente	Estado		Total	%
		Yucatán	Sonora		
Hombre	Hombre	88	59	147	59
	Mujer	39	65	104	41
	Total	127	124	251	100
Mujer	Hombre	76	66	142	57
	Mujer	49	48	107	43
	Total	125	124	249	100

Puede observarse que aproximadamente la mitad de los participantes opinó sobre un varón y la otra mitad sobre una alumna con ARA.

Para explorar las diferencias entre alumnos con ARA y regulares, la muestra se dividió en dos grupos con base en dos criterios: 1) que estuvieran ubicados por encima del percentil 95

de la distribución de las calificaciones de cada región, y 2) que hayan sido identificados como buenos estudiantes por los maestros durante la administración de la batería, ya que se pidió a los profesores, señalar con un marcador, los cuestionarios de los tres alumnos y tres alumnas más estudiosos de cada salón de clase. Teniendo

en consideración estos requisitos de selección, el grupo de ARA fue conformado solamente por los estudiantes que cumplían ambos criterios. En total, 22 alumnos (4.4%), 10 hombres y 12 mujeres constituyeron el grupo ARA.

Instrumentos

Para medir la aceptación social, se utilizó la escala de Aceptación Social elaborada por Camelo (2018), la cual mide el nivel de apreciación por el grupo de pares del estudiante con alto rendimiento académico en tres dimensiones: aceptación en actividades académicas, sociales y de amistad.

El instrumento se compone de 12 ítems 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), donde un mayor tamaño de los cuadros indica mayor acuerdo con la afirmación. La calificación tiene un rango de 12 a 84 y la confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach fue de .91. La tabla 3 presenta la tabla de especificaciones que sustentó teóricamente el desarrollo del instrumento.

Los datos recabados en los instrumentos se capturaron en una base de datos en el programa IBM SPSS versión 23.

Tabla 3

Tabla de especificaciones de la escala de Aceptación Social

Dimensión	Definición	Ítems
Actividades escolares	Estrategias realizadas dentro del aula para el logro del aprendizaje, tales como: trabajo colaborativo, preguntas, investigaciones, exámenes.	La invitarías a tu equipo de tareas. Le preguntarías dudas de la clase. Harías una investigación con ella. Estudiarías con ella para los exámenes.
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, y Blanchard, 2009).	Irías al cine con él. La invitarías a tu cumpleaños. Sería tu amiga en Facebook. Irías a una fiesta con ella.
Amistad	Se compone de interacciones afectivas (apoyo, vinculación, ayuda, etc.) en un contexto donde predomina la confianza, la ayuda mutua y el afecto (Mietzel, 2005).	Sería tu mejor amiga. Le confiarías un secreto. Le pedirías ayuda para un problema. Le presentarías a tu familia.

Resultados

De manera general, los estudiantes reportaron una media de 66.86 ($DE= 15.20$) en aceptación social de los alumnos con ARA, considerando que los puntajes en la escala total iban de 12 a 84, lo anterior refleja una aceptación social alta de los alumnos con ARA por parte de sus compañeros. En las dimensiones de Aceptación social, la media más alta se presentó

en Actividades escolares (24.68), seguido de las Actividades sociales (21.97) y finalmente Amistad (20.20), dado que los puntajes de cada dimensión iban de 4 a 28, lo anterior podría indicar que existe una aceptación social hacia los alumnos con ARA; no obstante, ésta es mayor en las actividades escolares y en menor grado en amistad de alumnos con ARA.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de aceptación social y sus dimensiones

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Aceptación social	500	12.00	84.00	66.86	15.20
Actividades escolares	500	4.00	28.00	24.68	4.50
Actividades sociales	500	4.00	28.00	21.97	6.07
Amistad	500	4.00	28.00	20.20	6.24

Respecto a las comparaciones de grupo, se realizó el análisis por región o estado confrontando los resultados y se observó diferencia significativa en la dimensión de actividades sociales, donde los estudiantes

del estado de Sonora obtuvieron puntajes más elevados ($t = -3.262$, $p = .001$) en aceptación social de los alumnos con ARA que los alumnos de Yucatán, y la magnitud de la diferencia fue moderada ($d= .29$).

Tabla 5

Diferencias entre Yucatán y Sonora

Escala	Yucatán			Sonora			<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d Cohen</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Aceptación social	252	65.73	15.83	248	68.00	14.47	498	-1.672	.095	0.149
Actividades escolares	252	24.83	4.65	248	24.53	4.35	498	0.756	.450	0.066
Actividades sociales	252	21.10	6.47	248	22.86	5.51	487.9	-3.262	.001	0.292
Amistad	252	19.79	6.37	248	20.61	6.09	498	-1.469	.143	0.131

En el análisis por sexo de los participantes, se encontró que las mujeres reportaron una aceptación social mayor de los alumnos con ARA que los hombres; no obstante, esta

diferencia fue significativa en la dimensión de actividades sociales ($t = -2.08$, $p = .03$), el valor del tamaño del efecto indicó la existencia de una diferencia pequeña ($d = .18$, respectivamente).

Tabla 6

Diferencias entre hombres y mujeres por aceptación social y sus dimensiones

Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p	d Cohen
	n	M	DE	n	M	DE				
Aceptación social	289	65.91	15.09	211	68.16	15.29	498	-1.633	.103	0.148
Actividades escolares	289	24.47	4.71	211	24.97	4.20	498	-1.210	.227	0.112
Actividades sociales	289	21.49	6.10	211	22.63	5.98	498	-2.088	.037	0.188
Amistad	289	19.94	6.08	211	20.54	6.44	498	-1.070	.285	0.095

Finalmente, se analizó la aceptación social en función del sexo del estudiante con ARA, donde se encontraron medias más elevadas en aceptación hacia las alumnas con ARA que en los hombres con ARA, con excepción de las actividades escolares, es decir que, las mujeres

con ARA son más aceptadas en general, también en actividades de tipo social y de amistad que los hombres. Sin embargo, las diferencias respecto al sexo del alumno con ARA no fueron significativas.

Tabla 7

Diferencias en aceptación social del sexo de alumno con ARA

Escala	Hombre ARA			Mujer ARA			gl	t	p	d Cohen
	n	M	DE	n	M	DE				
Aceptación social	251	66.45	14.88	249	67.27	15.54	498	-0.599	.550	0.053
Actividades escolares	251	24.88	4.29	249	24.48	4.71	498	0.988	.324	0.088
Actividades sociales	251	21.65	6.02	249	22.30	6.11	498	-1.200	.231	0.107
Amistad	251	19.92	6.28	249	20.48	6.20	498	-1.006	.315	0.089

En resumen, la aceptación social del alumno con ARA fue positiva, y no se sustenta la noción de la literatura que describe la posibilidad de

discriminación, bullying o rechazo hacia los alumnos con ARA (Quatman, Sokolik, y Smith, 2000; Rentzsch et al., 2011).

Discusión

Los resultados de la presente investigación indican que los estudiantes poseen una percepción social positiva respecto a los alumnos con ARA, lo que coincide con lo reportado por Manaster et al. (1994), asimismo estos hallazgos no evidenciaron el costo social del alto rendimiento académico o rechazo a estos alumnos por parte de sus pares señalado en investigaciones previas (Händel et al., 2013; Senior y Anderson, 1993). Respecto a las dimensiones de aceptación social, el puntaje más elevado se obtuvo en actividades escolares, seguido de las actividades sociales, y finalmente en amistad.

En las comparaciones de grupos según el sexo de los participantes, los resultados mostraron que las mujeres reportaron mayor promedio de calificaciones y una aceptación social mayor respecto a los alumnos con ARA que los hombres. En la comparación por estado se observó que los alumnos de Sonora presentaron un promedio de calificaciones más elevado y una aceptación social mayor de los estudiantes ARA que los alumnos de Yucatán. Finalmente, no se observaron diferencias significativas en la aceptación social según el sexo del estudiante ARA. Investigaciones previas como la desarrollada por Mendes, Major, McCoy y Blascovich (2008) han señalado que la aceptación social puede conducir a sentimientos positivos y respuestas benignas, mientras que el rechazo social puede conducir a emociones negativas internas y respuestas malignas, por consiguiente, se sugiere continuar el estudio de posibles consecuencias de la aceptación o

rechazo social, en función de la población de estudiantes con ARA.

Por otra parte, el alto rendimiento académico se asocia a factores de protección social y de salud e incrementa las probabilidades de permanencia en la escuela y el acceso a niveles más altos de educación. Un alumno de alto rendimiento académico muestra disciplina y esfuerzo, valores indispensables para el éxito en la vida. Entonces, surge la pregunta, ¿debe la investigación educativa en México obviar el estudio de los alumnos con ARA?

Aún quedan caminos 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 ayuden a incrementar el número de alumnos esforzados y dedicados a la escuela. Quizás, esta población deba estudiarse de otra forma o más intencionada, proactiva y positivamente, 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 porque los alumnos con altas capacidades y con ARA sean sujetos de políticas educativas públicas, cuyo fin sea garantizar el pleno desarrollo de sus potenciales y su avance a los más altos niveles de la escalera educativa. Hace falta una política educativa que reconozca el esfuerzo y la dedicación a la escuela, y que prime el alto rendimiento académico y promueva su aceptación social y

el reconocimiento social, como lo ha sucedido en otros países que han avanzado hacia el desarrollo y el éxito, como Corea del Sur, Japón y Alemania.

Finalmente, es necesario mencionar algunas de las limitaciones del estudio. La primera radica en el instrumento utilizado, el cual consistió en un auto-reporte de los participantes respecto a la aceptación social de sus pares con alto rendimiento académico, por lo tanto, los resultados podrían verse afectados por la deseabilidad social de los respondientes; estudios posteriores podrían incluir también la perspectiva de otros actores tales como profesores y de los alumnos con ARA. Además, también podría considerarse como una limitación el número de estudiantes que participaron, debido a la no representatividad de la población general de estudiantes de bachillerato en ambos estados. A pesar de las limitaciones mencionadas con anterioridad, el presente estudio proporciona una primera aproximación al estudio de la aceptación social de los estudiantes con ARA en México, por lo cual se sugiere continuar desarrollando investigaciones que aporten a esta línea de investigación.

Referencias

- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Camelo, A. K. (2018). *Percepción social del alumno con alto rendimiento académico* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Farkas, S., Duffett, A., y Loveless, T. (2008). *High-achieving students in the era of No Child Left Behind*. Thomas B. Fordham Institute.
- Fuller-Rowell, T. E., y Doan, S. N. (2010). The social costs of academic success across ethnic groups. *Child development*, 81(6), 1696-1713.
- Gallagher, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 51-57.
- Gerson, K., y Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Magisterio del Río de la Plata.
- Händel, M., Vialle, W., y Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies*, 24(2), 99-114.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., y Kochel, K. (2009). Peers and motivation. En K. Wentzel, y A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp. 323-348). Routledge.
- Manaster, G., Chan, J., Watt, C., y Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: a partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38, 176-178.

- McNeely, C., y Blanchard, J. (2009). *The teen years explained: a guide to healthy adolescent development*. https://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/center-for-adolescent-health/_docs/TTYE-Guide.pdf
- Meijs, N., Cillessen, A. H., Scholte, R. H., Segers, E., y Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 62.
- Mendes, W. B., Major, B., McCoy, S., y Blascovich, J. (2008). How attributional ambiguity shapes physiological and emotional responses to social rejection and acceptance. *Journal of personality and social psychology*, 94(2), 278.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva: infancia y juventud*. Herder.
- Quatman, T., Sokolik, E., y Smith, K. (2000). Adolescent perception of peer success: a gendered perspective over time. *Sex Roles*, 43, 61-84. <https://doi.org/10.1023/A:1007039712348>
- Rentzsch, K., Schütz, A., y Schröder-Abé, M. (2011). Being Labeled Nerd: factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *The Journal of Experimental Education*, 79, 143-168.
- Sánchez, P., y Ramírez, K. (2013). Talent development in Mexico: challenges and opportunities. En P. Sánchez, *Talent development around the world: a global perspective on gifted education* (pp. 204-217). LAMBERT Academic Publishing.
- Senior, A. M., y Anderson, B. T. (1993). Who's who among African-American student groups in high school: An exploratory investigation on peer subcultures. *The Urban Review*, 25(3), 233-249. <https://doi.org/10.1007/bf01112110>
- Shayshon, B., Gal, H., Tesler, B., y Ko, E. (2014). Teaching mathematically talented students: a cross-cultural study about their teachers' views. *Educational Studies in Mathematics*, 87, 409-438.
- Soto, T. (s.f.). *La sobredotación: contextualización y experiencias pedagógicas en España*. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=444>
- Wentzel, K. R., y Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.
- Zavala, M. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Enviado: 06/02/2020

Revisado: 14/03/2020

Aceptado: 1/06/2020