

**SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO QUE CURSA EL PRIMER AÑO EN UN  
CENTRO EDUCATIVO DE AGRUPAMIENTO TOTAL****STUDENT SATISFACTION AMONG FIRST-YEAR STUDENTS AT A  
COMPREHENSIVE SCHOOL**

Julián Betancourt Morejón y María de los Dolores Valadez Sierra

Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud,  
Universidad de Guadalajara

Correspondencia: julian.betancourt@academicos.udg.mx

**Resumen**

Este estudio analiza la satisfacción de 100 alumnos con altas capacidades tras su primer año en un modelo de agrupamiento total en el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC). Mediante un diseño preexperimental, se contrastaron sus expectativas iniciales con la experiencia real, confirmando un incremento significativo en la satisfacción en todos los grados escolares. Los resultados demuestran que este modelo no solo cumple con las demandas académicas al ofrecer actividades más interesantes y un aprendizaje profundo, sino que también favorece el bienestar socioemocional, permitiendo a los estudiantes mejorar su autoexpresión y establecer vínculos significativos con pares similares. En conclusión, el programa supera las expectativas del alumnado, respaldando la eficacia del agrupamiento total para potenciar el desarrollo integral y la satisfacción escolar en esta población.

**Palabras clave:** altas capacidades, agrupamiento, satisfacción

**Abstract**

This study examines the satisfaction of 100 students with high intellectual giftedness after their first year in a full-time grouping model at the Educational Center for High Capacities (CEPAC). Using a pre-experimental design, the researchers contrasted the students' initial expectations with their actual experience, confirming a significant increase in satisfaction across all school grades. The results demonstrate that this model not only meets academic demands by offering more interesting activities and deeper learning, but also fosters socio-emotional well-being by allowing students to improve their self-expression and establish meaningful bonds with similar peers. In conclusion, the program exceeds student expectations, supporting the effectiveness of full-time grouping to enhance the holistic development and school satisfaction of this population.

**Keywords:** High abilities, grouping, satisfaction

## Introducción

Existen muchos trabajos científicos que se han dedicado a investigar el efecto del agrupamiento de capacidades en el bienestar psicológico y socioemocional del alumnado de altas capacidades y, principalmente, en su autoconcepto y autoestima (Behrend, 2012; Castle et al., 2005; Delcourt et al., 2007; Gentry y Owen, 2014; Gross, 2004; Marsh y Craven, 2006; Marsh y Parker, 1984; Neihart, 2007; Preckel et al., 2013; Preckel et al., 2019; Seaton et al., 2009; Sternberg, y Ambrose, 2021).

Preckel y su equipo (Vogl y Preckel, 2014, Preckel et al., 2019) investigaron el autoconcepto social de los alumnos en un agrupamiento de tiempo completo en comparación con estudiantes con similares características en clases regulares.

Estas investigaciones llegan a la conclusión que en el agrupamiento a tiempo completo existe un impacto positivo muy pequeño en el autoconcepto social de alumnado de altas capacidades (0,01) en relación al que se encuentra en un aula regular. En cambio, Marsh y Hau (2003), consideran que este tipo de agrupamiento total afecta negativamente al autoconcepto, en tanto que otros investigadores afirman que son meras especulaciones en cuanto a que el agrupamiento disminuye el autoconcepto del alumnado de altas capacidades (Dai y Rinn, 2008; Gentry, 2016; Gross, 2004; Henshon, 2020).

Una serie de investigadores consideran que el agrupamiento puede ocasionar la disminución del autoconcepto del alumnado con altas capacidades y que esto se puede explicar con el efecto de pez grande en estanque pequeño BFLPE (Gross, 2004; Herman et al., 2016; Marsh y Hau, 2003;

Marsh y Packer, 1984; Preckel y Brull, 2008, 2010; Preckel et al., 2019). El BFLPE describe un modelo de marco de referencia según el cual las autopercepciones en los entornos educativos están determinadas en gran medida por los procesos de comparación social (Huguet et al., 2009; Preckel et al., 2019). Cuando el alumnado de altas capacidades se involucra en comparaciones sociales con un grupo de referencia altamente capaz, como es el alumnado de altas capacidades, experimenta un efecto de contraste negativo y su autoconcepto disminuye (Huguet et al., 2009; Marsh y Parker, 1984; Preckel y Brull, 2008; Preckel et al., 2019).

Preckel et al. (2019) también consideran que la disminución del autoconcepto en el alumnado de altas capacidades puede estar relacionado con la edad, la condición socioeconómica o el género, entre otros factores. Sin embargo, el pertenecer al grupo de altas capacidades puede traer como resultado un aumento del concepto del alumnado de altas capacidades por el llamado “efecto de deleitarse de la gloria reflejada” (Gentry, 2016; Seaton et al., 2008), este aparece cuando el alumnado de altas capacidades se encuentra en un salón de clases o centro educativo con estudiantes con características similares. Esto puede llenar de orgullo y sentido de pertenencia al alumnado de altas capacidades. Además, hacer que se esfuercen por tener el mejor rendimiento académico, fortalecer su autoestima y fortalecer su relación, su compromiso con su centro educativo (Hattie, 2002, 2009; Köller y Baumert, 2006; Marsh et al., 2008; Ridgley et al, 2020).

Otro tema de investigación es cómo impacta el agrupamiento en la autoestima del alumnado. Kulik y Kulik (1992) evaluaron 13 estudios de meta-análisis que

describían los efectos del agrupamiento en la autoestima de los estudiantes de altas capacidades. Los resultados mostraron una disminución en las puntuaciones de autoestima, pero se concluyó que eran insignificantes, debido al bajo tamaño del efecto encontrado. Kulik y Kulik (1992) también analizaron 11 estudios de agrupamiento de habilidades de múltiples niveles. El tamaño promedio del efecto fue muy bajo o mínimo para los estudiantes de altas capacidades (-0,15) (Kulik y Kulik, 1992).

### **Inconvenientes y ventajas del agrupamiento para el ajuste personal y social**

Se han señalado también beneficios en aspectos socioemocionales, como pueden ser: (a) fuerte motivación intrínseca por los estudios; (b) un mayor desarrollo de sus intereses y relaciones sociales saludables (Adams et al., 2004; Kuriloff y Reichart, 2003; Neihart, 2007), (c) convivencia con coetáneos con similares características que fortalece su autoestima y habilidades sociales; (d) la oportunidad de aprender a trabajar en grupo y formar una percepción más precisa de sus propios recursos socioemocionales (Gentry, 2016, 2018); (e) los problemas de aislamiento social, rechazo de pares, soledad y alienación que afligen al alumnado extremadamente dotado disminuyen con el agrupamiento al sentirse aceptados e iguales al resto de su grupo (Goldsmith, 2011; Silverman, 1993; Steenbergen et al., 2016).

Sobre la base de lo anterior, se puede observar más ventajas que inconvenientes con esta modalidad de atención, la cual tiene un impacto a nivel socioemocional también.

El objetivo del presente trabajo fue comparar las expectativas previas con la

satisfacción posterior por parte del alumnado. Se partió de la hipótesis de que existen diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que se tuvo al finalizar el primer ciclo escolar.

### **Método**

La presente investigación es de diseño preexperimental con medidas pre y postest.

#### *Participantes*

Participaron en el estudio 100 estudiantes identificados previamente con altas capacidades intelectuales, que ingresaron al Centro Educativo para Altas Capacidades, una vez cubiertos los criterios de selección del Centro. Este Centro es una escuela primaria pública que abarca de primero a sexto grado escolar. En el grupo de primero su cupo es de 30 alumnos y en el resto de los grados escolares es de 15 alumnos por grado.

#### *Instrumentos*

Se utilizó el siguiente instrumento:

Instrumento de satisfacción para el alumnado ISA. Se adaptó el cuestionario de satisfacción de alumnos (CSA, de Sastre et al., 2015) quedando en 25 afirmaciones que van en relación a expectativas académicas, sociales y emocionales (véase anexo I). El instrumento se responde eligiendo una de las cinco opciones de respuesta donde 1 es completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo.

#### *Procedimiento*

El instrumento de satisfacción se pasó antes de iniciar el curso, porque el contenido permite establecer las expectativas que

pudiera tener el alumnado respecto al centro. Al finalizar el ciclo escolar se les administró nuevamente el instrumento.

### Análisis de datos

Con el objeto de evaluar la satisfacción, se utilizó la *t* de *Student* para muestras relacionadas por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

### Resultados

Para comprobar la hipótesis que indica que existen diferencias significativas entre la

expectativa que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se compararon por cada grado escolar los puntajes totales obtenidos entre el pre y post aplicación utilizando la *t* de *Student* para muestras relacionadas (ver Tabla 1).

Respecto a los resultados de la *t* de *Student*, como se puede observar, existen diferencias significativas en todos los grados escolares, donde los puntajes de satisfacción total incrementaron al concluir el ciclo escolar, siendo el tamaño del efecto para primero y segundo mediano y para el resto de los grados escolares grande (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparación de los puntajes totales obtenidos en el pre y post del Cuestionario de Satisfacción del Alumnado por grado escolar*

Grado	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
1	117,96	10,482	125,48	3,309	-4,083	26	0,000	-0,786
2	113,80	13,369	123,66	5,839	-2,682	14	0,018	-0,693
3	107,46	13,426	117,60	8,789	-5,779	14	0,000	-1,49
4	104,07	11,678	117,85	7,969	-4,956	13	0,000	-1,32
5	101,57	11,553	115,07	8,516	-4,562	13	0,001	-1,22
6	103,53	12,676	122,66	6,986	-4,392	14	0,001	-1,13

### Discusión

En relación con lo postulado en la hipótesis, donde se menciona que existen diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, los resultados indicaron una alta satisfacción del alumnado en todos los grados escolares. Éste se mostró más satisfecho al término del ciclo académico en relación con su

participación en el centro, mencionando también que en CEPAC hacen cosas más interesantes, refirieron estar contentos con el profesorado, informaron que hacían actividades que no se llevaban a cabo en su anterior centro, así como que aprendieron más cosas. Pero no solo manifestaron su agrado en cuestiones académicas, sino también refirieron que hicieron nuevos amigos, expresaron mejor sus emociones, hablaron de cosas que les interesaban y se sintieron mejor desde que venían a CEPAC.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Sastre et al. (2015). Estos investigadores refieren que los programas para alumnado con altas capacidades contribuyen al desarrollo cognitivo, socioafectivo y personal de estos. A su vez Linn-Cohen y Hertzog (2007), resaltan los beneficios del agrupamiento en cuanto a una mayor satisfacción escolar del alumnado con altas capacidades. Todo lo anterior permite afirmar que la hipótesis fue aceptada.

### **Conclusiones:**

Se confirmó que existen diferencias significativas entre las expectativas iniciales de los estudiantes y su satisfacción real al finalizar el primer ciclo escolar en el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC).

En todos los grados escolares analizados (de 1° a 6°), los puntajes de satisfacción total aumentaron significativamente después de cursar el año académico.

Los alumnos manifestaron estar contentos con el profesorado y destacaron que en el centro realizan actividades más interesantes y diferentes a las de sus escuelas anteriores, lo que resultó en una percepción de mayor aprendizaje.

La satisfacción no se limitó al ámbito académico; los estudiantes reportaron mejoras en su bienestar personal, indicando que se sienten mejor desde que asisten al centro, expresan mejor sus emociones y han logrado establecer nuevas amistades con pares que comparten sus intereses.

Los resultados respaldan la idea de que el agrupamiento total a tiempo completo para alumnos con altas capacidades contribuye positivamente a su desarrollo cognitivo, socioafectivo y personal, generando una mayor satisfacción escolar.

El impacto del programa fue especialmente notable en los grados superiores (3° a 6°), donde el tamaño del efecto de la mejora en la satisfacción fue calificado como "grande".

En cuanto a las limitaciones que se plantean en esta investigación, hay que señalar la ausencia de un grupo de control, que hubiera permitido, con un diseño más riguroso, la comparación de los efectos posibles de una educación por agrupamiento para alumnado de altas capacidades. Sin embargo, resulta muy complicado contar con él debido a que se requiere contar con el consentimiento de los progenitores y directores de las diferentes escuelas.

## Referencias

- Adams-Byers, J., Squiller, S. S. y Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1) 7-20.
- Behrend, A. (2012). *Self-perceptions of gifted achievers and achievers and underachievers: a phenomenological study* [Doctor of Education, Liberty University].
- Castle, S., Deniz, C. B. y Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37, 139-150.
- Dai, D. Y. y Rinn, A. N. (2008). The Big-Fish-Little-Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here? *Review of Educational Psychology*, 20, 283-317.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G. y Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and Affective Outcomes of Gifted and Talented Programs.
- Gentry, M. (2016). *Total School Cluster Grouping and Differentiation: A Comprehensive, Research-Based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practices*. Prufrock Press Inc.
- Gentry, M. (2018). *Total School Cluster Grouping and Differentiation*. Prufrock Press Inc.
- Gentry, M. y Owen, S. V. (2014). *Total school cluster grouping y differentiation*. Prufrock Press Inc.
- Goldsmith, D. (2011). *The effects of ability grouping on the self-esteem of gifted students*.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children: Long-Term outcomes of academic acceleration and non acceleration*. *Journal for the education of the gifted*, 29(4), 404-429.
- Hattie, J. (2002). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Henshon, S. E. (2020). *Gifted education in the 21st century*.
- Herman, K. C., Wang, K. y Reinke, W. M. (2016). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H. W., Regner, I., Wheeler, L., Suls, J. y Nezlek, J. B. (2009). Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 742-770.
- Köller, O. y Baumert, J. (2006). *The effects of ability grouping on student achievement and interest*.
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Kuriloff, P. y Reichart, R. (2003). *The effects of ability grouping on the social and emotional development of gifted students*.
- Linn-Cohen, R. y Hertzog, N. B. (2007). *Unlocking the gate to differentiation: A study of selective formal and informal grouping*. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 243-259.
- Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Marsh, H. W. y Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Ludtke, O., Hau, K., OMara, A. y Craven, R. (2008). The Big-fish-little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Preckel, F. y Brüll, M. (2008). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 121-131.
- Preckel, F. y Brüll, M. (2010). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Preckel, F., Götz, T. y Frenzel, A. (2013). *Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom*.
- Preckel, F., Schmidt, I., Pontzele, M., Wenke, A. K., Osterhaus, C. y Schneider, W. (2019). *The Big-Fish-Little-Pond Effect and the social self-concept of gifted students in special classes*.
- Ridgley, L. M., Rubenstein, L. D. y Jantz, C. (2020). *The effects of ability grouping on the self-esteem of gifted students*.
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F., Beltrán-Llera, J. A. y Torregro-Seijo, J. C. (2015). *Cuestionario de satisfacción de alumnos (CSA)*.
- Seaton, M., Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2008). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Seaton, M., Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2009). *The Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability across 41 countries and the role of social comparison*.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.

*the Gifted*, 37(4), 311-339

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). *What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: A Findings of Two Second-Order Meta-Analyses*.

Sternberg, R. J. y Ambrose, D. (2021). *Giftedness and talent in the 21st century*.

Vogl, K. y Preckel, F. (2014). Full-time homogeneous grouping of gifted students: Effects on self-concept and interests. *Journal for the Education of*