

PERCEPCIÓN SOCIAL DEL ALUMNO CON ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

ANA KAREN CAMELO LAVADORES
PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ ESCOBEDO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue el de determinar la percepción social de los alumnos con alto rendimiento académico, definidos tanto por el percentil que ocupan la distribución de calificaciones como por la nominación del maestro.

Se administraron 4 instrumentos relativos a la percepción social a 1230 estudiantes de bachillerato. En general, en este estudio se encontraron diferencias de género importantes. Los alumnos varones se describen como populares y organizados; mientras que las mujeres muestran rasgos de personalidad asociados con responsabilidad y cordialidad.

Con respecto a la aceptación social, se encontró que las mujeres con alto rendimiento son más aceptadas para las actividades de tipo académicas. Las mujeres de alto rendimiento académico tienen auto repercusiones más concordantes que los hombres quienes tienden a sobreestimar.

Los hallazgos a la fecha son discutidos a la luz de la atención e investigación respecto a los alumnos de alto rendimiento académico en México

Palabras clave: percepción social y alto rendimiento académico.

Introducción

Farkas, Duffett y Loveless (2008) refieren que si bien en las escuelas se emprenden grandes esfuerzos por mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con dificultades, sus recursos rara vez convergen en las necesidades de los estudiantes que están del lado opuesto, aquellos que poseen y demuestran un alto rendimiento. Esto se debe en primer lugar a que los profesores enfrentan presión

por incrementar las calificaciones de los estudiantes con bajo rendimiento, y en segundo lugar, al hecho de que sus propios programas de preparación les brindaron una preparación inadecuada sobre cómo trabajar con estudiantes avanzados.

Manaster, Chan, Watt y Wiehe (1994) revelaron que, mientras los niños talentosos mencionaron algunos aspectos sociales positivos tales como ser respetados y escuchados, también nombraron los problemas sociales como el peor aspecto de ser talentoso. Sobre todo, los estudiantes talentosos consideraban los estereotipos y las etiquetas como “nerd” como particularmente problemático.

Rentzsch, Shütz, and Schröder-Abé (2011) investigaron cómo la etiqueta de “nerd” afecta a los estudiantes con alto rendimiento académico. Estos describieron como “nerd” a alguien que se esfuerza, tiene altas ambiciones académicas, es inteligente, y tiende a conseguir éxito académico que es bien conocido por otros. Los autores encontraron que en sus preguntas con la etiqueta “nerd” en combinación con alto rendimiento, mucho esfuerzo, y bajos niveles de modestia llevan a “más bajos niveles de ser apreciado” (Rentzsch et al., 2011, p.160).

Por lo anterior, los estudiantes con alto rendimiento representan un grupo poco atendido dentro de las escuelas, porque suponen que no tienen problemas o necesidades de instrucción.

Percepción social

Barry Markovsky (2001) concibe la percepción social como una manifestación del fenómeno general de la percepción humana. La esencia de la teoría e investigación de la percepción social consiste en 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.

Dado entonces que la percepción social estudia la naturaleza, causas, y consecuencias de las percepciones de los seres sociales, en este estudio el término de percepción social se encuentra connotado bajo las siguientes categorías: autoeficacia académica, atribuciones del alto rendimiento académico, aceptación social y rasgos de personalidad del alumno con alto rendimiento académico.

Alto rendimiento académico

De acuerdo con Rosemary Cathcart (s.f.), del Centro Nacional para la Educación Sobresaliente de Nueva Zelanda, los estudiantes con alto rendimiento son niños que encajan perfectamente en el sistema escolar normal. Tienen la capacidad de terminar las tareas, y

generalmente presentan bien sus trabajos y se sienten orgullos de hacerlo. Les va bien en los exámenes y generalmente dejan la escuela con constancias y premios que son pruebas de sus logros.

Para Burrow, Dooley, Wright, y DeClou (2012) una forma de identificar a los estudiantes con alto rendimiento es por su alto promedio académico. En su estudio realizado con profesores y expertos en educación, la mayor parte de los entrevistados sugirieron que los estudiantes que logran un promedio de 90 % o más alto en sus seis cursos son estudiantes con alto rendimiento. Su justificación para este estándar era que este representaba un fuerte registro académico total y no un promedio “inflado” por fortalezas en una o dos materias.

Para fines de esta investigación, identificaremos el alto rendimiento, y en específico al alumno con alto rendimiento académico de acuerdo a los criterios de aquel estudiante que se encuentre dentro del percentil 90 o por encima de este en la distribución de promedio académico general escolar, y a los alumnos nominados como tales por parte de los profesores.

Autoeficacia académica

La autoeficacia es un constructo de habilidad popularizado por Bandura.

Bandura (1977) definió a la autoeficacia académica percibida como los juicios personales de las capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para obtener determinado tipo de rendimiento académico.

Bandura creía que la gente tendía a juzgar sus propias capacidades dependiente un dominio particular de función (2006), por lo tanto, la eficacia personal no es una disposición general dependiente del contexto, sino que se trata de un juicio sobre sí mismo de un dominio de actividad específica. (Artino, 2012).

De acuerdo con Rost, Sparfeldt, Dickhäuser & 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 y para fines de este estudio, el autoeficacia académica se realizará 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 las asignaturas de matemáticas y ciencias.

Atribuciones del éxito académico

Las teorías de la atribución se preocupan en cómo la gente forma 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).

Bernard Weiner desarrolló su teoría de la atribución en la cual propone explicaciones subjetivas del logro y del fracaso en situaciones de aprendizaje. Propone que las dimensiones más adecuadas son tres: lugar de causalidad, estabilidad, y controlabilidad, que clasifican las causas según la escala interna-externa, estable-inestable y controlable- incontrolable (Weiner, 1985).

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).

Además de las cuatro atribuciones causales del éxito y fracaso académico mencionadas por Weiner en 1985 (habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte), este teórico realizó posteriormente un compendio de los reportes de ocho artículos de investigación sobre las atribuciones causales del éxito y las conclusiones fueron claras: las causas potenciales de un resultado relacionado con el logro son infinitas.

Dentro de este listado se encuentran el estado emocional, motivos intrínsecos, la personalidad, el esfuerzo estable e inestable, la atención, la instrucción, la experiencia previa, la actitud, la asignatura, hacer trampa, etc.

Weiner (1986) descubrió que dentro de esta gama infinita de causas percibidas del éxito, existen algunas que son constantes a lo largo del tiempo y de diferentes contextos, como el esfuerzo, la habilidad o capacidad que posea.

Objetivo

El propósito de este trabajo fue analizar las percepciones sociales hacia los alumnos con alto rendimiento académico (ARA) de bachillerato público y privado, desde la perspectiva de sus pares, y contrastarlas con sus autopercepciones.

Preguntas

¿Cómo perciben los pares a los alumnos con ARA?

¿Existen diferencias entre lo que perciben los pares sobre los alumnos con ARA y cómo se perciben ellos mismos?

¿Hay diferencias de percepción entre los pares sobre los alumnos con ARA por género y por tipo de escuela?

Desarrollo

Para cumplir con los propósitos del estudio de corte cuantitativo exploratorio, se seleccionó una muestra de estudiantes del sistema de preparatoria estatal del estado de Yucatán y de un colegio privado, ambos en la ciudad de Mérida.

En primer momento, se diseñaron, validaron y pilotearon los instrumentos en forma de cuestionarios para la medición de la autoeficacia de habilidad y rendimiento académico, las atribuciones del alto rendimiento, la aceptación social y la personalidad del alumno con alto rendimiento. Estos fueron conjuntados en un solo cuadernillo de aplicación que contenía primero una sección demográfica que recogía los datos básicos de los alumnos, manteniendo el anonimato de ellos.

Con la finalidad de explorar diferencias de género en los alumnos de alto rendimiento, se hicieron dos series paralelas de cuadernillos, en la primera se exploraban las características de la mujer de alto rendimiento y en la segunda de los hombres con alto rendimiento. Estos cuadernillos fueron repartidos al azar entre los hombres y mujeres participantes.

El primer instrumento para evaluar los rasgos de personalidad de los estudiantes, se elaboró basándose en el Modelo de los Cinco Factores de personalidad de McCrae & Costa (1999), debido a que es considerado como uno de los modelos que explica de manera más exhaustiva y brinda mejores perspectivas para la medición de la personalidad (McAdams & Donnellan, 2009). Este se distinguió por tener un formato de diferencial semántico basado en Osgood y colaboradores (1979).

Por otra parte, el cuestionario de aceptación social tiene un formato de pictograma, el cual asemeja una escala Likert de siete puntos el cual, en vez de números, tiene cuadros y el tamaño del cuadro pretende medir el grado de acuerdo, es decir, mientras más grande el cuadro, mayor es el acuerdo. Este instrumento tiene 12 reactivos redactados como actividades posibles a realizar con los alumnos con alto rendimiento académico.

El tercer instrumento para medir atribuciones de éxito académico consta de 8 reactivos en escala tipo Likert (escala de uno a siete) en forma pictográfica, siendo la puntuación cuatro la neutral,

sobre las atribuciones del alto rendimiento siguientes: esfuerzo, capacidad, interés y agentes externos (padres y maestros).

El último instrumento para medir la autoeficacia académica fue desarrollada con la asesoría del doctor Detlef H. Rost de la Universidad de Marburg, en Alemania. Este cuestionario fue traducido al español por primera vez y fue adaptado a la población mexicana, manteniéndose el mismo formato que el instrumento original Differential Self-Concept (DISC) Grid elaborado por Rost, Sparfeldt y Schilling en 2007.

El formato a manera de rejilla, pretende en uno de los ejes establecer diferentes materias académicas y en el otro, enunciados de autopercepción o de autoeficacia en el desempeño de tareas.

Para esta investigación se decidió por un formato de 4×6 , es decir, explorar las percepciones en cuatro grandes áreas del conocimiento: matemáticas, español, ciencias y lengua inglesa, y seis enunciados que exploran los sentimientos de autoeficacia en cada una de estas áreas. Las respuestas están todas en un formato Likert de cinco puntos.

Resultados

Los promedios escolares de los estudiantes de la muestra general se caracterizaron por tener un sesgo normal a la derecha en virtud de que por debajo de 50 puntos, la calificación es reprobatoria, y las exigencias del umbral de aprobación es de 70 puntos. En general, el promedio fue de 82.29 con una desviación estándar de 7.29; mientras que los promedios de los alumnos ARA es de 94.39 y una desviación estándar de 1.93.

Los resultados del rubro de personalidad de muestran diferencias por género y por competencia.

Entre los alumnos tanto regulares como ARA, no hay diferencias de género en cuanto a la percepción de rasgos de personalidad. Sin embargo, cuando se considera la combinación de género y nivel de rendimiento, se aprecia una mayor percepción de las mujeres de alto rendimiento en cuanto a ser más confiables, amables y estables; mientras que los hombres de alto rendimiento son más organizados y populares.

Al analizar los datos por las dimensiones de personalidad, no se encontraron diferencias significativas por género ni por su nivel de rendimiento académico.

Como se muestra en la tabla 1, las mujeres son mejor percibidas en las dimensiones de cordialidad y responsabilidad.

Por tipo de escuela, la única dimensión con diferencias fue la dimensión de responsabilidad, siendo mayor en la privada ($t=2.12$, $p=.034$).

La tabla 2 presenta los resultados de la percepción general por género de los estudiantes sobre los estudiantes con alto rendimiento académico por cada una de las dimensiones de aceptación social.

Puede observarse que las mujeres son más aceptadas socialmente en la dimensión de actividades académicas dentro del ámbito escolar, pero en general no existen grandes diferencias por género; y puede decirse, por los puntajes, que la aceptación social es alta en estos estudiantes por encima de 65 puntos en una escala de 0 a 84 puntos.

Asimismo, se realizó un análisis por género de la percepción de tanto mujeres y hombres con alto rendimiento académico. La tabla 3 resume los resultados.

Se encontró que mientras que en los hombres no se encuentran diferencias hacia los hombres de alto rendimiento, puede percibirse una mayor aceptación social por parte de las mujeres hacia las mujeres con alto rendimiento académico.

Por otro lado, se realizó una exploración de diferencias por tipo de escuela, y se encontró que en las escuelas públicas se tiene una mayor aceptación de actividades de tipo social ($t=3.61$, $p=.001$).

La tabla 4 presenta la relación de los promedios de la percepción de las atribuciones en general, por género y rendimiento de los estudiantes.

Podemos observar que tanto la población regular de estudiantes como los alumnos con ARA, atribuyen este 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.

La tabla 5 presenta los resultados de la comparación de la escala de autoeficacia entre los grupos del estudio.

En general, los hombres se perciben con mayor eficacia académica, con excepción del área de español. Sin embargo, cuando este análisis se realiza con los estudiantes de alto rendimiento nominados por los profesores, los varones se consideraron más eficaces únicamente en las áreas de las ciencias exactas (matemáticas y ciencias), no habiendo diferencias de género en las demás áreas.

Cabe señalar que no se observaron diferencias significativas entre la autoeficacia de los alumnos con ARA de acuerdo con el criterio de selección por arriba del percentil 90.

Finalmente, cuando se consideraron a los alumnos que cumplieron ambos criterios, nominación del profesor y un promedio por arriba del percentil 90, se encontraron diferencias a favor de los varones en el área de matemáticas e inglés, y también de manera general. 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 que ellos.

La tabla 6 compara la autoeficacia de los alumnos por asignaturas entre los tipos de escuelas. Se concluye que los alumnos de la escuela privada se perciben más eficaces en general, salvo en el área de ciencias (biología, física y química) donde no hay diferencias con la pública.

Conclusiones

En general, en este estudio se encontraron diferencias de género importantes. Los alumnos varones se describen como populares y organizados; mientras que las mujeres muestran rasgos de personalidad asociados con responsabilidad y cordialidad.

Este descubrimiento difiere del estudio de Handel, Vialle y Ziegler (2013), en el que los niños con alto rendimiento académico eran percibidos por ambos géneros mucho más responsables que las niñas con alto rendimiento.

Con respecto a la aceptación social, se encontró que las mujeres con alto rendimiento son más aceptadas para las actividades de tipo académicas. Esto coincide con lo descubierto en el estudio de Jones y Myhill (2004) quienes por su parte, encontraron que las niñas con alto rendimiento destacan por ser las menos probables de encontrarse haciendo algo que no tenga que ver con la tarea.

Tanto para hombres como para mujeres, como para alumnos regulares y con alto rendimiento no existe diferencia de género entre las atribuciones del alto rendimiento académico, de manera que se prioriza siempre el esfuerzo y el interés sobre la capacidad y los agentes externos.

Finalmente, se encontró que los hombres, en general, se conciben más eficaces en las áreas de matemáticas, ciencias e inglés, salvo en español, donde las mujeres se perciben mucho mejores.

Esto es consistente con la teoría, en la que se reporta que existe una ventaja en el rendimiento de pruebas matemáticas por parte de los hombres, y que esta ventaja aumenta con la edad (Lindberg, Hyde, Petersen, & Linn, 2010). Cabe señalar que esto contrasta con lo encontrado por Voyer y Voyer (2014), quienes encontraron una disminución en la magnitud de diferencias de género.

En resumen, los hombres presentan mayores sentimientos de autoeficacia, y las mujeres mejores resultados.

Se encontraron diferencias en la eficacia autopercebida a nivel de escuela, siendo mucho mayor la eficacia 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.

Tablas y figuras

Tabla 1. Personalidad por sexo.

Dimensión de personalidad	Hombre	Mujer	t	p
Responsabilidad	11.50	12.01	4.33	.001*
Cordialidad	10.92	11.50	3.90	.001*
Estabilidad emocional	9.47	9.52	.46	.64
Apertura a la experiencia	8.89	9.09	1.40	.16
Extraversión	8.59	8.67	.53	.59

* $\leq .05$

Tabla 2. Percepción de la aceptación social por sexo.

Actividades	General	Hombres	Mujeres	t	p
Académicas	24.68 (4.48)	24.38 (4.51)	24.97 (4.43)	2.50	.012*
Sociales	21.70 (6.03)	21.43 (6.00)	21.97 (6.05)	1.69	.091
Amistad	19.75 (6.50)	19.56 (6.27)	19.96 (6.72)	1.16	.24
Total	66.15 (15.13)	65.39 (14.77)	66.90 (15.45)	1.91	.055

* $\leq .05$

La desviación estándar se presenta entre paréntesis.

Tabla 3. Diferencias de aceptación social por género.

	Hombres ARA	Mujeres ARA	t	p
Hombres	65.19 (14.54)	65.60 (15.04)	14.6	.74

Mujeres	64.23 (15.04)	65.43 (15.42)	4.63	.001*
---------	------------------	------------------	------	-------

* $\leq .05$

La desviación estándar se presenta entre paréntesis.

Tabla 4. Ranqueo de atribuciones del alto rendimiento.

Atribuciones	General	Hombres	Mujeres	General ARA	Hombres ARA	Mujeres ARA
Esfuerzo	13.17	13.07	13.27	13.23	13.41	13.08
Interés	12.23	12.06	12.39	12.00	12.13	11.88
Capacidad	11.38	11.36	11.39	11.63	11.79	11.50
Externos	10.25	10.19	10.32	10.19	9.75	10.55

Tabla 5. Autoeficacia por criterios de clasificación del alumno.

	General			AARA nominado por profesor			AARA con por percentil >90			AARA con ambos criterios		
	ombr e	ujer	otal	ombr e	ujer	otal	ombr e	ujer	otal	ombr e	ujer	otal
atem.	8.88*	6.72	7.79	1.32*	9.04	0.20	1.67	0.95	1.25	3.82*	1.02	2.31
	5.87)	5.72)	5.90)	5.24)	5.86)	5.66)	5.54)	5.26)	5.37)	4.99)	5.28)	5.30)
spañ ol	0.16	1.05	0.61	1.55	2.06	1.80	1.33	2.04	1.75	3.06	2.02	2.50
	4.72)	*	4.62)	5.09)	4.80)	4.95)	4.74)	4.28)	4.48)	4.56)	4.45)	4.50)
		4.47)										
ienci as	0.06*	9.22	9.64	2.64*	0.29	1.48	2.16	2.03	2.08	3.20	1.26	2.15

	5.35)	5.05)	5.22)	4.67)	5.10)	5.01)	5.43)	4.55)	4.92)	5.06)	4.39)	4.77)
inglés	9.00*	8.19	8.59	9.04	9.94	9.48	1.05	9.78	0.31	2.31*	9.23	0.65
	6.63)	6.64)	6.65)	6.81)	5.74)	6.31)	6.55)	6.11)	6.31)	7.17)	4.78)	6.14)
total	8.11*	5.20	6.65	4.57	1.35	2.99	6.22	4.82	5.41	2.41*	3.55	7.63
	14.3	14.4	14.4	14.8	14.8	14.8	14.6	13.8	14.1	14.6	13.7	14.7
	3)	0)	4)	4)	2)	8)	6)	6)	8)	2)	4)	2)

* $\leq .05$

La desviación estándar se presenta entre paréntesis.

Tabla 6. Autoeficacia por tipo de escuela.

Materia	Escuela	
	Pública	Privada
Matemáticas	17.16 (5.73)	20.66* (5.80)
Español	20.43 (4.64)	21.41* (4.45)
Ciencias	19.61 (5.14)	19.77 (5.53)
Inglés	17.97 (6.57)	21.41* (6.25)
Total	75.19 (14.17)	83.27* (13.77)

* $\leq .05$

La desviación estándar se presenta entre paréntesis.

Referencias

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1(2), 76-85.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward and unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructiong self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan, *Adolescence and education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- 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.
- 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.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2002). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- 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.
- Handel, M., Vialle, W., & Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies*, 24(2), 99-114.
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- 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.
- 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.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K. (2009). Peer motivation. In K. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp. 323-348). New York, USA: 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.
- McCrae, R., & Costa, P. (1999). A five factor theory of personality. In L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R., & Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood. A Five-Factor Theory Perspective*. New York: The Guilford Press.

- McAdams, K., & Donnellan, B. (2009). Facets of personality and drinking in first-year college students. *Personality and Individual Differences*, 46, 207-212.
- Manaster, G., Chan, J., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: a partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38, 176-178.
- Markovsky, B. (2001). Social Perception. In E. Borgatta, & R. Montgomery, *Encyclopedia of Sociology*. mix, H. a. (s.f.). Retrieved noviembre 4, 2015, from New Zealand Centre for Gifted Education: nzcge.co.nz
- 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.
- Quatman, T., Sokolik, E., & Smith, K. (2000). Adolescent perception of peer success: a gendered perspective over time. *Sex Roles*, 43, 61-84.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: 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.
- 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.
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.