

DIFERENCIAS EN AUTOEFICACIA ACADÉMICA,  
BIENESTAR PSICOLÓGICO Y MOTIVACIÓN AL LOGRO  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON ALTO Y  
BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO

---

Differences in academic self-efficacy, psychological  
wellbeing and achievement drive in university  
students with high and low academic performance

Diana Irasema Cervantes Arreola\*  
María Dolores Valadez Sierra\*  
Angel Alberto Valdés Cuervo\*\*  
Jesús Tánori Quintana\*\*

*Resumen*

El estudio se propuso determinar las diferencias en percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. De una muestra de 495 estudiantes universitarios se identificó a 60 con alto desempeño ( $M = 9.67$ ,  $DE = .10$  promedio académico) y 60 con bajo desempeño ( $M = 8.17$ ,  $DE = .18$  promedio académico). Los resultados de la prueba de regresión logística sugirieron que la autoeficacia académica ( $OR = 2.52$ ) y la motivación al logro relacionada con la maestría ( $OR = 4.98$ ) se asocian de forma positiva con la pertenencia de estudiantes al grupo de alto desempeño, mientras el bienestar psicológico en las relaciones sociales lo hace de forma negativa. Se concluyó que la autoeficacia y la orientación al logro favorecen el logro académico y que el bienestar no es una variable relacionada con este tipo de desempeño. **Palabras clave:** motivación de logro, autoeficacia académica, bienestar psicológico, desempeño académico.

---

\* Universidad de Guadalajara.

\*\* Instituto Tecnológico de Sonora, México

**Correspondencia:** María Dolores Valadez Sierra, Doctora en Psicología. Profesora Investigadora, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. [doloresvaladez@yahoo.com](mailto:doloresvaladez@yahoo.com)

*Abstract*

The purpose of the study is to determine the differences in perception of academic self-efficacy, psychological well-being and motivation to academic achievement in college students with high and low academic performance. From a sample of 495 college students, 60 were identified with high performance ( $M = 9.67$ ,  $SD = .10$  grade point average) and 60 underperforming ( $M = 8.17$ ,  $SD = .18$  grade point average). The results of logistic regression test suggest that academic self-efficacy ( $OR = 2.52$ ) and motivation to related achievement with expertise ( $OR = 4.98$ ) are positively associated with the high-performance students' membership, while the psychological well-being in social relations does so negatively. It is concluded that self-efficacy and achievement orientation promote academic achievement and that wellbeing is not a variable related to this type of performance.

**Keywords:** Achievement motivation, academic self-efficacy, psychological well-being, academic performance.

---

**Citación/referenciación:** Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>

**INTRODUCCIÓN**

Los estudiantes con alto desempeño obtienen altos resultados en las pruebas que evalúan el aprendizaje del currículo académico. Estos alumnos son recursos humanos valiosos para el desarrollo económico y social en las sociedades del conocimiento (Gallagher, 2004; Mendoza, 2006; Organización for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007). No obstante, en México la investigación acerca de factores asociados al desempeño de los estudiantes con alto desempeño es limitada, especialmente en el nivel universitario (Valdés, Sánchez & Valadez, 2015). Lo anterior se explica en cierta medida por el enfoque de los sistemas educativos en mejorar los aprendizajes de los estudiantes con bajo desempeño más que en promover el talento de los sobresalientes (Rambo-Hernandez & McCoach, 2015).

Gagné (2012) sostiene que además de las habilidades intelectuales existen recursos psicológicos que afectan el desarrollo del talento académico. De acuerdo con Remor, Amorós y Carrobbles (2006), los recursos psicológicos son características cognitivas y socioemocionales que se asocian positivamente a la tolerancia al estrés, el afrontamiento directo a las dificultades y el desempeño en tareas intelectuales. Se asocian además con contribuciones científicas creativas (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011), ya que favorecen la persistencia en las tareas académicas y la autorregulación de los procesos de aprendizaje (Rubenstein, Del Siegle, McCoach & Greene, 2012).

En este estudio se indaga con respecto a recursos psicológicos asociados al desempeño, tales como el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-

Lalleman & Reijnders, 2016; Valle, Pan et al., 2015; Van Voorhis, 2011).

El estudio del bienestar desde la perspectiva del individuo es una forma de abordar este constructo en la actualidad (Alfaro, Casas & López, 2015). El análisis del bienestar se desarrolla en el marco de dos tradiciones: hedónica y eudaemónica. La perspectiva hedónica utiliza el término “bienestar subjetivo”, el cual considera como resultado la evaluación global del individuo de las áreas de su vida. En cambio, el enfoque eudaemónico maneja el concepto de “bienestar psicológico”, que involucra la valoración del individuo acerca de su desempeño y sus logros en la vida (Rodríguez-Carvajal, Díaz-Méndez, Moreno-Jiménez, Blanco-Abarca y Van-Dierendonck, 2010; Vivaldi y Barra, 2012).

El bienestar psicológico, centro de interés de este estudio, se relaciona con aspectos del funcionamiento físico, psíquico y social e incide en la capacidad, rendimiento y desarrollo del individuo (Díaz et al., 2006). Dos dimensiones relevantes del bienestar psicológico son las relaciones interpersonales y los propósitos en la vida (Cantón-Chirivella, Checa-Esquiva y Vellisca-González, 2015; Ryff y Singer, 2008; Vivaldi y Barra 2012). Si bien son escasos estudios acerca del tema, la evidencia disponible sugiere que el bienestar psicológico se asocia a un mejor desempeño académico en los estudiantes, ya que favorece la salud mental (Antaramian, 2015; Cho, 2010; Kroesbergen et al., 2016).

Bandura (2008) refiere que la autoeficacia involucra “las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para producir niveles designados de rendimiento, que ejercen influencia sobre los acontecimientos que afectan sus vidas” (p. 1). Esta se asocia con la competencia

de los individuos para realizar ciertas tareas (Burgos & Apodaca, 2012; Linnenbrink & Pintrich, 2004; Schunk, 2012). La autoeficacia académica hace referencia a las creencias de los individuos con respecto a su desempeño en tareas académicas (Eccles & Wigfield, 2002; Schunk, 1995) y se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes en las tareas que demanda el currículo escolar al favorecer su enfoque en el aprendizaje y su persistencia en los trabajos (Contreras et al., 2005; Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Lane, Lane & Kyprianou, 2004; Virga, 2012). La evidencia señala que los estudiantes con alta autoeficacia académica la mantienen estable, aunque experimenten fracasos en sus tareas académicas (Prat-Sala & Redford, 2010).

La motivación al logro involucra el esfuerzo de los individuos por obtener éxito en situaciones que involucran desempeños (Eison, 1979). En el ámbito escolar la orientación al logro implica que los estudiantes se establezcan elevados estándares académicos, se orienten hacia estrategias de aprendizaje profundas y procuren alcanzar maestría en sus competencias académicas (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondacki, 2014; Speirs Neumeister & Finch, 2006; Valle, Pan et al., 2015). Lo anterior se asocia con mejores aprendizajes y habilidades intelectuales (Albaili, 2003; Al-Shabatat, Abbas & Nizam, 2010; Thornberry, 2003; Valadez et al., 2015), metas académicas realistas, perseverancia en las actividades académicas, tolerancia al estrés (Fenollar et al., 2007; Preckel & Brunner, 2015; Valdés, Sánchez y Yáñez, 2013).

De la evidencia disponible se infiere que el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro se relacionan con el éxito escolar y, por ende, son características de los

estudiantes con alto desempeño académico. Sin embargo, de la revisión realizada se desprenden dos grandes limitaciones: en primer lugar, no se identificaron estudios acerca de la relación de estas variables con el desempeño académico de universitarios; en segundo lugar, existe escasa información en México acerca del tema debido a que esta línea de investigación es aún incipiente en el país.

En este contexto, este estudio se propuso indagar en las relaciones entre el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro con el desempeño académico de estudiantes universitarios. Se hipotetiza que el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la orientación al logro se relacionan de forma positiva con el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

## MÉTODO

### Participantes

De una población de 1900 estudiantes que cursaban de 4º a 9º semestre en el período agosto-diciembre 2015 en cinco licenciaturas de una universidad pública del norte del México, mediante un muestreo aleatorio simple, con un error del 5% y un nivel de confianza del 99 %, se seleccionó a 495 estudiantes universitarios. La muestra inicial se conformó por 157 (31.72 %) estudiantes de Educación, 146 (29.49 %) de Enfermería, 101 (20.41%) de Ingeniería en Mecatrónica y 91 (18.38 %) de Diseño Gráfico.

Con base en el promedio de calificaciones en la carrera se formaron dos grupos. El primero, definido como de alto desempeño académico, se conformó por estudiantes con un promedio de calificaciones igual o mayor que percentil 90.

El segundo, denominado de bajo desempeño académico, se integró por estudiantes con un promedio igual o inferiores al percentil 10. Se identificaron con base en los criterios antes mencionados 60 estudiantes de alto desempeño académico ( $M = 9.67$ ,  $DE = .10$  puntos de calificación promedio), 25 (41.7 %) hombres ( $M$  edad = 24.85,  $DE = 8.71$  años) y 35 (58.3 %) mujeres ( $M$  edad = 24.15,  $DE = 5.51$  años), así como 60 de bajo desempeño ( $M = 8.17$ ,  $DE = .18$  puntos de calificación promedio), 30 (50 %) hombres ( $M$  edad = 23.10,  $DE = 1.12$ ) y 30 (50 %) mujeres ( $M$  edad = 22.20,  $DE = 2.02$  años).

El grupo de estudiantes de alto desempeño se conformó por 15 (25 %) que estudiaban la licenciatura en Mecatrónica, 22 (37.5 %) en Educación, 12 (20 %) en Diseño y 11 (17.5 %) en Enfermería. Por su parte, el grupo de bajo desempeño se integró por 14 (23.8 %) estudiantes de la licenciatura en Mecatrónica, 15 (25.4 %) en Educación, 17 (27.9 %) en Diseño y 14 (22.9 %) en Enfermería.

### Instrumentos

Se administró un cuestionario conformado por un total de 27 ítems, que midieron las variables de bienestar psicológico, autoeficacia en conductas académicas y motivación al logro académico.

**Bienestar psicológico.** Se utilizó la adaptación que realizó Cervantes (2016) de la escala desarrollada por Medina, Gutiérrez y Padrós (2013) con base en el modelo de Riff (1989), la cual consta de nueve ítems agrupados en los factores: *bienestar asociado a propósitos en la vida* (cinco ítems,  $\alpha = .79$ ), que mide satisfacción con los siguientes objetivos de vida, proyectos y la vida en general (ejemplo: *Cuando repaso la*

*historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas*) y *bienestar asociado a relaciones positivas con otras personas* (cuatro ítems,  $\alpha = .77$ ), que evalúa el bienestar en las relaciones de amistad, el compartir con otros y sus relaciones interpersonales (ejemplo: *Me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones*). Estos se responden con una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). El modelo de medición se ajusta de forma adecuada a los datos empíricos ( $X^2 = 40.52$ ,  $p = .026$ ;  $X^2/gl = 1.62$ ; SRMR = .06; AGFI = .97; CFI = .98; RMSEA = .03, IC 90 [.01 - .05]).

Autoeficacia en conductas académicas. Se utilizaron los 10 ítems de la escala de autoeficacia de Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado (2011), que evaluaban este constructo en lo referido a lo académico (ejemplo: *Me siento capaz de cumplir con las tareas que se me asignan*). Este se responde mediante una escala tipo Likert con opciones que van desde 1 (*nada capaz*) hasta 5 (*totalmente capaz*). Los índices de ajuste obtenidos en el análisis factorial confirmatorio sugieren que el modelo de medición es sustentado por los datos ( $X^2 = 63.93$ ,  $p = .001$ ;  $X^2/gl = 1.99$ ; SRMR = .09; AGFI = .96; CFI = .98; RMSEA = .04, IC 90 [.02 - .06]). La fiabilidad de los puntajes medida con el Alfa de Cronbach fue de .85

Motivación al logro académico. Se utilizó la escala desarrollada por Valdés, Urías, Torres, Carlos y Montoya (2012), que se compone de ocho ítems que miden la orientación al logro académico relacionado con *Maestría* (cuatro ítems; ejemplo: *Quedo satisfecho hasta que mis trabajos quedan bien hechos*,  $\alpha = .77$ ), preferencia por enfrentar tareas académicas difíciles y buscar la perfección en su realización y *Competitividad* (cuatro ítems; ejemplo: *Me disgusta que otros reali-*

*cen mejores trabajos que los míos*,  $\alpha = .75$ ), que refiere al interés por superar a los otros en aspectos académicos. La escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). De resultados del cálculo del análisis factorial confirmatorio se infiere que el modelo de medición se ajusta a los ( $X^2 = 13.01$ ,  $p = .447$ ;  $X^2/gl = 1.01$ ; SRMR = .02; AGFI = .98; CFI = .99; RMSEA = .04, IC 90 [.01-.06]).

## Procedimiento

Se les informó a las autoridades de la universidad el propósito del estudio y se pidió su autorización por escrito para acceder a los salones de clase. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado y voluntario de los estudiantes para responder las escalas. A los estudiantes se les garantizó la confidencialidad de la información proporcionada para el estudio. Para favorecer que los participantes fueran beneficiados por la investigación se acordó entregar un reporte de los resultados del proyecto.

Para el análisis de los datos primeramente se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas *t* de Student para muestras independientes. Posteriormente se realizó una regresión logística con apoyo del SPSS .23. Antes de calcular este estadístico se verificó el cumplimiento la existencia de tamaño muestral que exceda los 15 casos por cada variable independiente incluida en el análisis y la ausencia de colinealidad entre los predictores (Cea, 2004; Gordon, 2015).

## RESULTADOS

Los resultados de las pruebas *t* de Student para muestras independientes evidencian que los estudiantes con alto desempeño presentan mayor autoeficacia académica y orientación al

logro relacionado con la maestría con relación a los de bajo desempeño. En ambos casos se encontraron tamaños de efectos grandes, lo cual valida el valor práctico de estas diferencias. También se aprecia que no existen diferencias significativas en el bienestar psicológico y la motivación al logro orientada a la competencia en ambos grupos de estudiantes. No obstante, se debe destacar que el tamaño del efecto de las

diferencias en el bienestar psicológico asociado a las relaciones positivas con otras personas, aunque pequeño, indica que es necesario considerar, desde el punto de vista práctico, que los estudiantes con bajo desempeño presentan mayor bienestar en este aspecto (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Comparación de las Medias de las Variables Predictores

entre los Estudiantes con Alto ( $n = 60$ ) y Bajo Desempeño Académico ( $n = 60$ )

Variable	Bajo Desempeño		Alto Desempeño		t (118)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Bienestar asociado a propósitos en la vida	3.79	.83	3.90	.73	-.76	.446	.14
Bienestar asociado a las relaciones positivas con otras personas	3.37	.82	3.14	.97	1.43	.153	.26
Autoeficacia académica	3.79	.93	4.26	.89	-3.87	<.000	.52
Motivación al logro académico maestría	2.94	.94	3.47	.91	-5.85	<.000	.57
Motivación al logro académico competencia	1.46	.99	1.37	.93	.43	.663	.09

$p < .05$ .

## Regresión logística

Los resultados de la regresión logística muestran que el bienestar asociado con las relaciones positivas con otras personas, la autoeficacia académica y la motivación de logro asociada a maestría explican una parte significativa ( $R^2$  Nagelkerke = .47) de las diferencias entre los estudiantes con alto y bajo desempeño académico. Se aprecia que la variable *bienestar relacionado a las relaciones sociales* disminuye la probabilidad de los estudiantes de pertenecer al grupo con alto desempeño (OR = .44), mientras la *autoeficacia académica* (OR = 2.52) y la *motivación al logro*

*asociado a la maestría* (OR = 4.98) aumentan la probabilidad de alcanzar un alto desempeño académico. Especialmente poderoso resulta el efecto de la *motivación orientada a la maestría*, que aumenta casi cinco veces la probabilidad de que un estudiante posea un alto rendimiento académico (ver tabla 2).

Los resultados muestran que el modelo clasifica de forma adecuada al 74 %, lo cual es adecuado para este tipo de estudios (Cea, 2004; Gordon, 2015). También se infiere la capacidad del modelo para clasificar a estudiantes de alto y bajo desempeño es similar (ver tabla 3).

**Tabla 2.** Sumario del Análisis de Regresión Logística

Variables	B	ES	OR	95 CI	Estadístico de Wald	p
Bienestar asociado a relaciones positivas con otras personas	-.82	.30	.44	.24-.78	7.58	.006
Autoeficacia académica	.92	.32	2.52	1.34-4.72	8.27	.004
Motivación al logro maestría	1.61	.38	4.98	2.32-7.68	17.07	< .000

Nota. CI = Intervalo de confianza para las odds ratio (OR).

**Tabla 3.** Análisis de la clasificación en los grupos de estudiantes con alto y bajo desempeño académico

Grupo de pertenencia observado	n	Grupo de pertenencia predicho			
		Bajo desempeño		Alto desempeño	
		n	%	n	%
Bajo desempeño	60	44	73.3	16	26.67
Alto desempeño	60	15	25	45	75

Nota. Globalmente se clasificó de forma correcta al 74 % de los estudiantes.

## DISCUSIÓN

En este estudio se analizaron las diferencias en bienestar psicológico, autoeficacia académica y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. Se espera que el bienestar psicológico, mayor autoeficacia académica y elevada orientación al logro se relacionen con el alto desempeño académico. Se cumplieron las hipótesis que sostienen que la *motivación al logro*, especialmente la enfocada en la maestría, y la *autoeficacia académica* se relacionan de forma positiva con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, no se cumplió la hipótesis relativa a la relación positiva del *bienestar psicológico* con el desempeño académico, ya que, contrario a lo esperado el *bienestar psicológico asociado a propósitos en la vida*, no se relacionó con el desempeño académico mientras que *bienestar relacionado con relaciones positivas con otras personas* lo hizo de forma negativa.

En lo relativo a la *autoeficacia académica*, los resultados fueron congruentes con la evidencia que constata que esta variable se asocia con el alto desempeño académico al favorecer la tolerancia a la frustración ante los fracasos y la persistencia en las tareas académicas (Fenollar et al., 2007; Kaplan, Öztürk & Durk, 2013; Lane et al., 2004). En cuanto al papel de *motivación al logro asociado a la maestría*, los hallazgos de este estudio son similares a los reportados, donde se menciona que los esfuerzos de los estudiantes por alcanzar un adecuado dominio de los conocimientos y habilidades del currículo favorecen su éxito académico al asociarse con estrategias de aprendizaje profundo (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondacki, 2014; Speirs Neumeister & Finch, 2006; Valle, Núñez et al., 2015). Esto sugiere que los estudiantes con alto desempeño académico se caracterizan por presentar una alta valoración de sus competencias académicas y presentan una elevada orientación hacia los logros académicos.

Que el *bienestar psicológico relativo a las relaciones sociales* fuera menor en estudiantes con alto desempeño académico fue un hallazgo que resultó contrario a lo reportado en la literatura. Aunque es necesario realizar estudios para indagar en este hecho, es posible que contrario a lo referido en los países anglosajones, de donde provienen la mayor parte de los estudios en el tema, nuestra cultura tiene valores colectivistas más arraigados y son más valorados los aspectos de filiación que de competencia académica. Otra posible explicación a este hallazgo se relaciona con el área de estudio y el ciclo que se encuentran cursando los estudiantes. Aunque es necesario indagar al respecto existe alguna evidencia que sugiere diferencias en aspectos emocionales entre estudiantes de diferentes áreas del conocimiento (Páez y Castaño, 2015).

Los hallazgos de este estudio sugieren líneas de intervención para mejorar el éxito académico de estudiantes universitarios. En este sentido, los programas deben favorecer el desarrollo de recursos emocionales y cognitivos que se relacionan con un afrontamiento efectivo de las demandas académicas del currículo. También se infiere la necesidad de promover por parte de los docentes y tutores académicos la valoración social de la competencia académica entre los estudiantes.

Es necesario considerar que si bien este estudio aporta información de utilidad para el desarrollo de programas dirigidos a estudiantes con alto y bajo desempeño académico en el contexto universitario, los resultados aquí expuestos deben interpretarse con precaución, debido a que la naturaleza transversal de los datos no permite establecer relaciones causales entre las variables consideradas en el estudio. No obstante, este estudio muestra datos que señalan el valor de

los recursos psicológicos afectivos y cognitivos distintos de los intelectuales en el éxito académico de estudiantes universitarios.

## REFERENCIAS

- Albaili, M. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality*, 31(2), 107-120. doi:10.2224/sbp.2003.31.2.107
- Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/601/409>
- Al-Shabatat, M., Abbas, M., & Nizam, H. (2010). The direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 4(7), 317-325. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937172.pdf>
- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 419-429. doi:10.1177/0734282914557727
- Bandura, A. (2008). Self-efficacy. In S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York, NY: Academic Press. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Blanco, H., Martínez, M. A., Ornelas, M., Flores, F. J. y Peinado, J. E. (2011). *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. México: Doble Hélice.
- Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.

- Cantón-Chirivella, E., Checa-Esquivá, I. y Vellisca-González, N. Y. (2015). Bienestar psicológico y ansiedad competitiva: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(2), 71-78. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/RevistacostarricensePsicologia/2015/vol34/no2/2.pdf>
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cervantes, D. (2016). *Recursos psicológicos que diferencian a estudiantes universitarios con bajo y alto desempeño académico* (Tesis Doctorado no publicada), Doctorado Interinstitucional en Psicología, Universidad de Guadalajara, México.
- Cho, H. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 473-496. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/english/Art\\_21\\_413.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/english/Art_21_413.pdf)
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I. y Valle, C. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eison, J. A. (1979). *The development and validation of a scale to assess different student orientations towards grades and learning*. Knoxville, TN: University of Tennessee.
- Fenollar, P., Román, S. & Cuestas, P. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891. doi:10.1348/000709907X189118
- Gagné, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación. En M. Valadez, J. Betancourt y M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2ª ed., pp. 45-54). México: Manual Moderno.
- Gallagher, J. J. (2004). No child left behind and gifted education. *Roeper Review*, 26, 121-123. doi:10.1080/02783190409554255
- Gordon, R. (2015). *Regression analysis for the social sciences* (2ª ed.). USA: Taylor & Francis.
- Kadioglu, C. & Uzuntiryaki-Kondacki, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientation: A multinivel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22. doi:10.14689/ejer.2014.56.4
- Kaplan, A., Öztürk, M. & Durk, M. (2013). Examining the Computer self-efficacy perceptions of gifted students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(4), 26-36. Recuperado de <http://www.tojce.com/articles/pdf/v02i04/Kaplan-et-al3.pdf>
- Kroesbergen, E., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. & Reijnders, J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. doi:10.1177/0016986215609113
- Lane, J., Lane, A. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. doi:10.2224/sbp.2001.29.7.687
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 115-137. doi:10.1080/10573560308223
- Medina, M., Gutiérrez, C y Prados, F. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar

- Psicológico de Ryff en población mexicana. *Revista Educación y Desarrollo*, 27, 25-30. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/27\\_027\\_Padros.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/27_027_Padros.pdf)
- Mendoza, C. (2006). Inside today's classrooms: Teacher voices on no child left behind and the education of gifted children. *Roeper Review*, 29, 28-31. doi:10.1080/02783190.609554381
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Higher education and regions. Global competitive, locally engaged*. Paris, France: OECD.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pratt-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305. doi:10.1348/00709909X480553
- Preckel, F. & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. doi:10.1080/15332276.2015.1137458
- Rambo-Hernandez, K., & McCoach, B. (2015). High-achieving and average students' reading growth: Contrasting school and summer trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108, 112-119. doi:10.1080/00220671.2013.850398
- Remor, E., Amorós, M. y Carrobles, J. A. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, 22(1), 37-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16722105>
- Riff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. Recuperado de [http://](http://coursedelivery.org/write/wp-content/uploads/2015/02/2-Happiness-is-every-thing-or-is-it.pdf)
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz-Méndez, D., Moreno-Jiménez, Blanco-Abarca, A. y Van-Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 71-78. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3697.pdf>
- Rubenstein, L., Del Siegle, S., McCoach, B. & Greene, M. (2012). A complex quest: the development and research of underachievement interventions for gifted students, *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. doi:10.1002/pits.21620
- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0
- Schunk, D. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and adaptation* (pp. 281-303). Boston, MA: Springer.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Speirs Neumeister, K. & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251. doi:10.1177/001698620605000304
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110010>
- Valadez, M., Valdés, A., Wendlandt, T., Reyes, A., Zambrano, R. & Navarro, J. (2015). Differences in achievement motivation and academic and

- social self-concept in gifted students of higher education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 83-90. doi:10.5430/jct.v4n1p83
- Valdés, A., Sánchez, P. & Valadez, M. (2015). Gender differences in self-concept, locus of control, and goal orientation in Mexican high achieving students. *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 19-24. doi:10.1080/15332276.2015.1137451
- Valdés, A., Sánchez, P. y Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Valdés, A., Urías, M., Torres, G., Carlos, E. y Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir motivación de logro en adolescentes con aptitudes sobresalientes. En R. Pizá, L. Gassós, & M. González, (Eds.), *Proyectos de Investigación de los Cuerpos Académicos del ITSON* (pp. 211-219). Sonora, México: ITSON.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. & Nunes, A. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., Rosario, P. & Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in Higher Education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650. doi:10.1080/01443410.2013.819072
- Van Voorhis, F. (2011). Cost and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249. Recuperado de <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10703>
- Virga, J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools*. Tesis doctoral, University of Maryland, USA. Recuperado de [http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/13141/VirgaJ\\_umd\\_0117E13355.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/13141/VirgaJ_umd_0117E13355.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica*, 30, 23-29. doi:10.4067/S0718-48082012000200002

