

## Diferencia de género con relación al desempeño académico en estudiantes de nivel básico

Gil Gomes<sup>27</sup> y Adriana Soares<sup>28</sup>

Universidad Salgado de Oliveira y Universidad del Estado de Río de Janeiro

El objetivo de este estudio fue comprobar y relacionar el rendimiento escolar de los niños y niñas con las variables de inteligencia y autoeficacia. Los instrumentos utilizados fueron el Guión de Evaluación de Autoeficacia, la Prueba de Razonamiento Verbal (formulario A) de la BPR-5 y los resultados de las pruebas de la lengua portuguesa y redacción aplicados a 57 alumnos de 10 años y 10 meses y de 14 años 3 meses, de ambos sexos del sexto y séptimo grado escolar de primaria pertenecientes a dos escuelas particulares del municipio de Río de Janeiro. Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico entre niños y niñas, sin embargo, señaló que el rendimiento de los niños sólo depende de la creencia de autoeficacia.

**Palabras clave:** Autoeficacia, género, rendimiento académico e inteligencia.

*This study applied quantitative research methods to a sample of 57 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> graders of both sexes, ages 10 years and 10 months to 14 years and 3 months, enrolled in 2 private schools in Rio de Janeiro, in order to investigate school performance, associating the students' performance levels to intelligence and self-efficacy variables. Both the Self-efficacy Assessment Script and BPR-5's Verbal Reasoning Test*

---

<sup>27</sup> Universidad Salgado de Oliveira. Correo-e: [gil.gomes@globo.com](mailto:gil.gomes@globo.com)

<sup>28</sup> Universidad del Estado de Río de Janeiro.

*(Form A) were used as tools, as well as Portuguese and writing school tests scores. Although no differences were found between boys' and girls' performances, findings showed that the girls' results were connected to both their intelligence and self-efficacy beliefs, while the boys' depended solely upon their self-efficacy beliefs.*

**Keywords:** *self-efficacy, gender, academic performance, intelligence.*

O objetivo do estudo foi verificar através de uma pesquisa quantitativa, em 57 alunos matriculados em duas escolas particulares do município do Rio de Janeiro do 6º e 7º do ensino fundamental de ambos os sexos com idades entre 10 anos e 10 meses e 14 anos e 3 meses, o desempenho de meninos e meninas e relacionar suas performance as variáveis inteligência e autoeficácia. Os instrumentos utilizados foram o Roteiro de Avaliação de Autoeficácia e o teste de Raciocínio Verbal (Forma A) da BPR-5, além das notas das avaliações escolares de Português e Redação. Os resultados indicaram a inexistência de diferenças nos desempenhos escolares entre meninas e meninos, no entanto, apontou que o desempenho das meninas está associado tanto à inteligência quanto a crença de autoeficácia enquanto o dos meninos depende apenas da crença de autoeficácia.

**Palavras-chave:** autoeficacia, gênero, desempenho acadêmico, inteligência.

## Introducción

El pensamiento y el comportamiento humano pueden ser considerados como el resultado de la influencia dinámica entre componentes personales (cogniciones, afectos) y eventos biológicos, conductuales y ambientales que interactúan entre sí formando una

triada armónica llamada, por la Teoría Social Cognitiva, determinismo recíproco; de esta manera, la visión determinista del comportamiento humano se da en función de perspectivas que involucran el comportamiento, factores personales y ambientales (Bandura, 2008). Así, la promoción de un ambiente generador de bienestar predispone al sujeto a mejorar sus esta-

dos emocionales, a modificar sus creencias, adecuar posibles pensamientos disfuncionales, desarrollar y perfeccionar habilidades personales y, emitir comportamientos conducentes hacia el logro de sus objetivos a fin de ajustar las condiciones ambientales, modificando y corrigiendo los factores que puedan interferir en el logro de los resultados personales y sociales previstos, por lo tanto, la mayor parte del tiempo las personas influyen y son influidas por el medio ambiente en el que se encuentran (Pajares y Olaz, 2008).

Uno de los momentos clave de la influencia del medio en el desarrollo del individuo ocurre en la infancia, en particular, en la fase inicial de la escuela o etapa escolar. Ese periodo puede ser entendido como una de las influencias ambientales relevantes para el desarrollo psicosocial del niño por proporcionar contactos sociales e interpersonales más allá de su círculo familiar. Generalmente, es en ese contexto social donde comienza a aprender a interactuar con una diversidad más amplia de características humanas que involucran el género, el color de la piel, la apariencia física, las religiones y los distintos tipos de comportamientos, entre otros aspectos (Da Silva, Barros, Halpern y Da Silva, 1999; Vianna y Fico, 2009).

La mayor parte del tiempo, el aprendizaje del heterogéneo mundo pasado y actual del niño se da través de las relaciones interpersonales e interacciones sociales con los otros niños y con los adultos responsa-

bles de presentarle valores morales y culturales determinados por la sociedad en que viven (Del Prette y Del Prette, 2004). Por lo tanto, gran parte de las relaciones entre profesores y alumnos en la escuela, más allá de la cultura del niño, es propuesto por los educadores a través de las tareas presentadas para que desarrolle su percepción de manera adecuada sobre cómo interactuar con el medio ambiente y, en determinados momentos, sirve como modelo para el aprendizaje vicario, reforzándolo y persuadiéndolo para el desempeño y ejecución de las actividades (Del Prette y Del Prette, 2008).

Para el logro de tales objetivos, algunas tareas son elaboradas por los profesores con miras hacia el desarrollo del aprendizaje y, con frecuencia, éstas tienen atribuciones específicas para las niñas y los niños. El estudio de Da Silva, Barros, Halpern y Da Silva (1999) identificó que, en la mayoría de las ocasiones, los discursos de los profesores hacen énfasis afirmando que las niñas tienen mejor desempeño en relación con los niños. Para ellos, esto se debe a que las niñas se dedican más a los estudios y son organizadas, caprichosas y responsables porque se los exigen los padres. En sus percepciones, a los niños les gusta más el espacio escolar, por ello no les agrada el salón de clases y, en ese sentido, están más orientados, por ejemplo, hacia los juegos de pelota y son más críticos.

De esta forma, considerando que las tareas elaboradas por los niños y las niñas son mediadas por los límites sociales impuestos y por los saberes propios de los profesores con relación al género, a las niñas normalmente le son solicitadas tareas que involucran cuidados como hacer la limpieza u organizar objetos, mientras, casi siempre, a los niños se les piden tareas que involucran el uso de la fuerza en la ejecución de trabajos como cargar cajas con materiales. Además de la selección de tareas de acuerdo con el género, las niñas, la mayor parte de las veces, son más reforzadas socialmente para emitir comportamientos de afectividad, mientras que a los niños se les refuerza socialmente por comportamientos más bruscos (Vianna y Finco, 2009).

En la dinámica de las relaciones sociales e interpersonales el niño, a través de sus pensamientos, desarrolla creencias personales con énfasis en la autoeficacia. Esta creencia puede ser entendida como la competencia percibida en movilizar recursos cognitivos, motivacionales y conductuales en un momento específico para atender a determinadas demandas personales y sociales. De esta forma, los resultados logrados y sus capacidades personales son evaluados en la ejecución de determinadas tareas (Bandura, 1986; citado en Pajares y Olaz, 2008).

Algunos estudio investigan la existencia de la relación entre la creencia de autoeficacia en el desempeño

escolar. El trabajo de Oliveira y Soares (2011) constató que el sentido de autoeficacia puede ser considerado uno de los predictores para el desempeño escolar ya que los niños que poseen buen sentido de autoeficacia se sienten más aptos en utilizar recursos indispensables para cumplir con éxito sus quehaceres escolares. Para los autores, la creencia de autoeficacia puede contribuir en la motivación de los alumnos y en su desarrollo en el proceso de aprendizaje, llevándolos a comportarse de manera que puedan asumir la responsabilidad de sus resultados.

Con el mismo objetivo, Souza y Brito (2008) identificaron que el buen sentido de autoeficacia puede contribuir para los resultados positivos del niño, tanto en materias escolares percibidas por ellos como por otras más complejas. Esa investigación puede comprobar que alumnos de tercero o cuarto del nivel básico, con edades entre 8 y 13 años y con buen sentido de autoeficacia, presentarán mejor desempeño en matemáticas. En ese sentido, el niño que posee buen sentido de autoeficacia y logra buenos resultados escolares, puede autoevaluarse como competente en ejecutar las tareas, puede ser reforzado socialmente por los padres, profesores, parientes y amigos para continuar en esa dirección y, en la mayor parte de las veces, ser percibido socialmente con menos problemas sociales, psicológicos y conductuales. Por otro lado, el bajo sentido de autoeficacia puede dirigir

su atención hacia la complejidad de la tarea y con eso percibirse con dificultad para resolverla. Ese proceso puede llevarlo a un comportamiento de evitación o de fuga de las actividades evaluadas como más complejas para escapar de sensaciones físicas y emocionales no confortables y, de esa forma, ser visto socialmente como más "problemático" (Medeiros, Loureiro, Linhares y Marturano, 2003).

Comúnmente los niños con buen desempeño escolar, vistos socialmente con menos problemas, son definidos por los padres, profesores y colegas como "inteligentes". Frente al *enigma* para llegar a un consenso sobre el concepto de inteligencia, se puede constatar es que la discusión que involucra sus concepciones transita entre legos y especialistas en el área. Tal dificultad consensual ha colaborado para que la inteligencia se transformara en uno de los constructos más discutidos y estudiados entre educadores, psicólogos e investigadores del área. En el sentido común, ser inteligente es ser capaz de solucionar problemas, ser desenvuelto socialmente y articular bien las palabras (Silva, 2003). Aún con todo el interés que involucra el tema actualmente, debido a su complejidad, aún no se llega a una definición global sobre lo que lleva a un individuo a ejecutar sus procesos intelectuales y consecuentemente a lo que realmente es inteligencia (Primi, 2002).

En general la persona evaluada como inteligente necesita tener capacidades de aprender y adaptarse adecuadamente al medio ambiente social y cultural, tener habilidades de autoconocimiento y autocontrol y, agregar conocimientos a los procesos mentales. De ese modo la persona considerada inteligente actúa sobre los estímulos metacognitivamente para aprender a anticiparse y tendrá facilidad para adaptación al medio al que pertenece (Bar-On y Parker, 2002; Gardner, 2001; Sternberg, 2000; Silva, 2003).

Algunos estudios investigaron la correlación entre desempeño escolar e inteligencia. Maia y Fonseca (2002) comprobaron que los puntajes de coeficiente intelectual total obtenido en una prueba de inteligencia (WISC) no fueron suficientes para predecir el éxito o el fracaso escolar en niños de ambos sexos con fase etaria entre 7 y 15 años en cuanto a sus desempeños en la habilidad de lectura de palabras simples y no se presentaron correlacionados. En esa misma dirección, el estudio de Flores-Mendoza, Mansur-Alves, Lelé y Bandeira (2007), analizando diferencias de niveles de inteligencia y habilidades específicas, no encontraron diferencias en el factor G (inteligencia general) y las habilidades específicas en niños de dos capitales brasileñas de fase etaria entre 5 y 11 años de edad, regularmente inscritos en las escuelas públicas y privadas de las ciudades de Belo Horizonte (MG) y Puerto Alegre (RS). Siendo así, el desempeño académico puede

estar asociado a otras variables que van más allá de los puntajes de inteligencia del niño.

Dell'Aglio y Hutz (2004), en una investigación realizada con 215 niños y adolescentes del sexo femenino y masculino (103 niños y 112 niñas) con edades entre 7 y 15 años ( $M = 10.3$  años y  $d.p. = 1.9$ ) que cursaban de 1° a 6° (actualmente 2° y 7° año) de enseñanza básica de escuelas públicas de la periferia de Puerto Alegre y Virmão, consideró que los niños podrían tener bajo desempeño en la prueba de inteligencia, medida por Matrices Progresivas a color de Raven (escala especial) por estar deprimidas, con baja autoestima o sentimiento de baja autoeficacia.

De esa forma, mediante una investigación cuantitativa el presente estudio trata de comparar el desempeño de alumnos, niños y niñas de 6° y 7° años de primaria, y relacionar sus desempeños con las variables inteligencia y autoeficacia.

## Método

### Participantes

Participaron 57 alumnos de 6° y de 7° año de primaria de escuelas privadas del municipio de Río de Janeiro. La fase etaria varió de 10 años 10 meses a 14 años y tres meses, con una media de 12 años y 6 meses. Los participantes eran de ambos sexos (34 hombres y 23

mujeres). Todos los criterios éticos fueron tomados en cuenta como la autorización de la escuela y de los participantes, garantizándoles la confidencialidad de los datos.

### Instrumentos

#### Test de Razonamiento Verbal de la Batería de pruebas de Razonamiento (BPR-5)

La prueba de Razonamiento Verbal (Prueba RV) en la forma A (Almeida y Primi, 2000) se aplicó a alumnos del séptimo al noveno años de enseñanza básica. Está conformada por ítems en forma de analogías verbales, compuesta por 25 frases donde la última palabra deber ser completada, siendo necesario encontrarla para que la frase tenga sentido. La  $n$  analógica entre el primer par de palabras debe ser identificada y aplicada de forma tal que se encuentre la cuarta palabra entre cinco alternativas posibles que mantienen la misma relación con la tercera mostrada. El límite de tiempo de aplicación es de 12 minutos, el  $\alpha$  basado en el coeficiente de correlación de *Pearson* es de 0.82 y el coeficiente de correlación *Tetracórico* 0.89.

#### Guía de Evaluación de Autoeficacia

La Guía de Evaluación de Autoeficacia (Medeiros, *et al.*, 2000) fue elaborado con el objetivo de captar la percepción del niño en cuanto a su desempeño académico y su capacidad de realización. Está compuesta

por 20 afirmaciones de las cuales ocho están relacionadas con la percepción de desempeño académico, teniendo como referencia la evaluación de terceros o la comparación con los compañeros y doce afirmaciones asociadas con la percepción de la capacidad en cuanto al desempeño académico.

### Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados de manera colectiva. En primer lugar, se aplicó la prueba de Razonamiento verbal (RV) considerando 12 minutos para su aplicación. En segundo lugar, se aplicó la lista de Evaluación de Autoeficacia con límite de tiempo libre. Las notas de portugués y redacción fueron obtenidas

conjuntamente con la administración de las escuelas. También fueron recolectados los datos sociodemográficos de los alumnos.

### Resultados

Para comparar los puntajes obtenidos por las niñas y niños en el desempeño ante las pruebas de portugués, la prueba de Razonamiento Verbal y la lista de Autoeficacia, se utilizó el estadístico *T* de Student para muestras independientes.

Los resultados mostraron diferencias en las puntuaciones, aunque éstas no fueron significativas (véase Tabla 1).

Tabla 1. Comparación de las puntuaciones entre niñas y niños.

Variable	Sexo	N	Media	D.T.	T	P
Desempeño	Masculino	24	6.2250	1.16926	-0.808	0.422
	Femenino	33	6.4788	1.17094		
Razonamiento verbal	Masculino	24	12.5833	3.56208	-1.368	0.177
	Femenino	33	13.8788	3.50676		
Autoeficacia	Masculino	24	16.3750	3.28120	-0.360	0.721
	Femenino	33	16.6970	3.41399		

\*Significación de alfa 0.05

Para la evaluación de la relación entre las variables de la muestra total se aplicó la  $r$  de Pearson. Como se muestra en la Tabla 2, los resultados mostraron una relación positiva significativa entre las variables Desempeño y Razonamiento verbal ( $r = 0.329$ ;  $p =$

$0.012$ ) y el Desempeño y la Autoeficacia ( $r = 0.390$ ;  $p = 0.003$ ). La relación entre las variables de Razonamiento verbal y la Autoeficacia no resultó significativa ( $r = 0.220$ ;  $p = 0.099$ ).

Tabla 2. *Correlación entre las puntuaciones de la muestra total.*

Variables	Desempeño		Razonamiento verbal		Auto Eficacia	
	$r$	$P$	$r$	$P$	$r$	$P$
Desempeño			0.329	0.012	0.390	0.003
Razonamiento verbal	0.329	0.012			0.220	0.099
Autoeficacia	0.390	0.003	0.220	0.099		

\*Nivel de significación 0.05

\*\*Nivel de significación 0.01

De igual manera se procedió a analizar la relación entre las variables de la muestra de niños, como se ilustra en la Tabla 3. En este caso también se encontró una relación positiva significativa entre las variables Desempeño y Autoeficacia ( $r = 0.439$ ;  $p = 0.032$ ).

La relación entre las variables de Razonamiento verbal y Autoeficacia no fue significativa ( $r = 0.220$ ;  $p = 0.099$ ), así como la relación entre las variables de Desempeño y Razonamiento verbal ( $r = 0.184$ ;  $p = 0.389$ ).

Tabla 3. Relación entre los puntajes en la muestra de niños.

Variables	Desempeño		Razonamiento verbal		Auto Eficacia	
	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Desempeño			0.184	0.389	0.439	0.032
Razonamiento verbal	0.184	0.389			0.163	0.447
Autoeficacia	0.439	0.032	0.163	0.447		

\*Nivel de significación 0.05

\*\*Nivel de significación 0.01

De manera semejante se procedió a la evaluación de la relación de las variables para las niñas, como se aprecia en la Tabla 4. Pudo comprobarse la existencia de una relación positiva significativa entre las variables de Desempeño y Razonamiento verbal ( $r = 0.413$ ;

$p = 0.017$ ) y Desempeño con la Autoeficacia ( $r = 0.352$ ;  $p = 0.044$ ), mientras que la relación entre las variables de Razonamiento verbal y Autoeficacia no resultó significativa ( $r = 0.253$ ;  $p = 0.156$ ).

Tabla 4. Relación entre los puntajes de la muestra de niñas.

Variables	Desempeño		Razonamiento verbal		Auto Eficacia	
	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Desempeño			0.413	0.017	0.352	0.044
Razonamiento verbal	0.413	0.017			0.253	0.156
Autoeficacia	0.352	0.044	0.253	0.156		

\*Nivel de significación 0.05

\*\*Nivel de significación 0.01

## Discusión

La presente investigación comparó el desempeño de los alumnos, niños y niñas de 6° y 7° grados de primaria y analizó la relación de sus desempeños con las variables Inteligencia y Autoeficacia, observándose la equivalencia entre los desempeños, lo que coincide con los resultados del estudio de Flores-Mendoza, Mansur-Alves, Lelé y Bandeira (2007), realizado con 1 316 niños de Belo Horizonte, entre 5 y 11 años de edad, 686 niños y 630 niñas, y 779 niños entre los 4 años 9 meses y 11 años 8 meses de edad, siendo 386 niños y 393 niñas de Puerto Alegre, donde no se encontraron diferencias en el Factor G de Inteligencia General y en las habilidades específicas entre niños y niñas.

El estudio verificó que el desempeño de las niñas en la lengua portuguesa está relacionado con el Razonamiento verbal y la creencia de Autoeficacia, mientras que el desempeño en la lengua portuguesa de los niños está relacionado sólo con la creencia de Autoeficacia. La referida particularidad en la utilización del Razonamiento verbal en el desempeño del sexo femenino puede ser comprendida a través de los reforzadores ambientales para las diferencias de las características cognitivas, afectivas y conductuales presentadas por las niñas y los niños en las interacciones sociales (Vianna y Fico, 2009).

En ese sentido, Da Silva, Barros, Halpern y Da Silva (1999), observaron que en la escuela, particularmente las niñas, son percibidas por los profesores como más controladas y estudiosas mientras que los niños son vistos como más interesados en los juegos además de ser más inquietos. En esa dirección, el uso del Razonamiento verbal para el desempeño del sexo femenino puede ser considerado como un proceso que puede sufrir interferencia de la interacción de ellas con el medio, principalmente en el contexto escolar, como lo han observado Maia y Fonseca (2002) quienes investigaron a 56 alumnos entre 7 y 15 años de ambos sexos, señalando que los resultados de las pruebas de inteligencia pueden sufrir interferencia del medio ambiente.

Es interesante resaltar que la creencia de Autoeficacia aparece como determinante para el desempeño escolar de ambos sexos del grupo investigado. El mismo resultado fue verificado en los estudios de Souza y Brito, 2008; Medeiros, Loureiro, Linhares y Marturano, 2003; Oliveira y Soares, 2011, quienes puntualizaron que la creencia de Autoeficacia puede ser un fuerte predictor del desempeño escolar de niñas y niños.

Cabe destacar que con respecto al grupo de niños, el estudio demuestra que sus desempeños están relacionados solamente con la creencia de Autoeficacia y son independientes de la capacidad del Razonamiento Verbal. Ese resultado corrobora los resultados en-

contrados en la investigación de Medeiros, Loureiro, Linhares y Maturano (2000), desarrollada con 56 alumnos entre 7 y 15 años de ambos sexos, en donde no se encontró relación entre el nivel intelectual y el rendimiento escolar.

## Consideraciones finales

El desarrollo de habilidades cognitivas y la construcción de creencias adecuadas para que el niño se comporte de manera que pueda dar respuesta a las demandas del ambiente escolar parece ser el deseo de los agentes involucrados en su educación. Dentro de esa perspectiva, el presente estudio permite ser un aporte para la consideración del contexto escolar como un ambiente rico en demandas que posibilitan el perfeccionamiento de las habilidades cognitivas y conductuales útiles para el desempeño satisfactorio de los alumnos dentro y fuera de la escuela. De esa forma, se hace necesario que los responsables en educar a los niños aprendan a manejar los recursos disponibles en las instituciones y los que surgen a través de las relaciones sociales e interpersonales en el ambiente escolar de forma que propicien en el alumno la creación de creencias funcionales que hagan posible su desarrollo psicológico y social de manera saludable y así, se perciban capaces de resolver los problemas que surgen a lo largo de la vida.

En particular, la investigación puntualizó la relación entre la creencia de Autoeficacia en el desempeño adecuado de los alumnos de ambos sexos y de la inteligencia, solamente en el caso de las niñas. Dado que pudo determinar la necesidad de que los profesionales involucrados en la educación entiendan que a pesar de que los desempeños se mostraron equivalentes entre los sexos, niños y niñas, ambos necesitan de estímulos peculiares para potencializar sus habilidades cognitivas y conductuales. Así, a pesar de las evidencias en dirección de la inexistencia de relación entre la inteligencia y el desempeño de los niños, ese dato merece ser más investigado.

Considerando la relevancia de las variables de la investigación en el desempeño del niño y la restricción de la muestra (57 alumnos de escuelas particulares de Río de Janeiro), sugerimos la realización de nuevos estudios con el tema que involucren muestras con mayor número de participantes, que consideren las culturas, el género y la clase social, además de que pertenezcan a varias regiones de Brasil con la intención de detallar los resultados aquí encontrados.

## Referencias

- Almeida, L. y Primi, R. (2000). *BPR - 5: Bateria de Provas de Raciocínio: Manual Técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bandura, A. (2008). Sistema do Self no determinismo recíproco. En A. Bandura, R. G. Azzi, y S. Polydoro. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 43-67). Porto Alegre: Artmed.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2002). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Cecconello, A. M. y Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudo de Psicologia, 5*, (1), 71-93.
- Da Silva, C. A., Barros, F., Halpern, S. C. y Da Silva, L. A. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa, 107*, 207-225.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. A. (2004). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (3 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia, 18*, (41), 517-530.
- Del'Aglio, D. D. y Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia Reflexão e Crítica, 17*, (3), 341-350.
- Flores-Mendoza, C. E., Mansur-Alves, M., Lelé, A. J. y Bandeira, D. R. (2007). Inexistência de diferenças de sexo no fator g (inteligência geral) e nas habilidades específicas em crianças de duas capitais brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, (3), 499-506.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Maia, A. C. y Fonseca, M. L. (2002). Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, (2), 261-270.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. y Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica, 133*, 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. y Marturano, E. M. (2003). O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 8*, (1), 93-105.

Oliveira, M. B. y Soares, A. B. (2011). Autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, (1), 33-39.

Pajares, F. y Olaz, F. (2008). Teoría social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. En A. Bandura, R. G. Azzi, y S. Polydoro, *Teoría social cognitiva: conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Primi, R. (2002). Inteligência Fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12, (23), 57-75.

Silva, J. (2003). *Inteligência Humana: aborgagens biológica e cognitiva*. São Paulo: Lavise.

Souza, L. F. y Brito, M. R. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25, (2), 193-201.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. (M. R. Osório, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Viana, C. y Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagú*, 33, 265-283.