

PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO PREDICTIVO EN TRES CURSOS ACADÉMICOS

Livia García
Ascensión Fumero

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

RESUMEN

En este trabajo se analizan algunos determinantes del rendimiento académico en el nivel universitario. De acuerdo con distintas investigaciones la personalidad parece tener un papel importante en la determinación del rendimiento. Las variables consideradas se agrupan en los siguientes bloques: factores temperamentales, motivacionales, de locus de control, de rendimiento y de afrontamiento a una situación de examen.

Los resultados parecen confirmar nuestras hipótesis de que los factores temperamentales, motivacionales y de locus de control desempeñan un papel importante en la diferenciación entre a) aquellas personas que afrontan una situación estresante en el ámbito académico y las que no lo hacen, y b) y dentro de aquellas que lo afrontan, quiénes obtienen éxito y quienes no.

Palabras clave: RENDIMIENTO ACADÉMICO, PERSONALIDAD, MOTIVACIÓN, LOCUS DE CONTROL, AFRONTAMIENTO.

SUMMARY

In this paper, some determinants of academic achievement at university level were analyzed. In accordance with other research personality seems to play an important role in determining achievement.

The variables were grouped in the following sets: temperamental, motivational, locus of control, achievement, and coping skills factors. The result seems to confirm our hypotheses that temperamental, motivational and locus of control factors have take on an important role in the comparison between a) those who face difficult, stressful situations in an academic setting and those who don't and b) those who have success or not.

Key words: ACADEMIC ACHIEVEMENT, PERSONALITY, MOTIVATION, LOCUS OF CONTROL, COPING SKILLS

INTRODUCCIÓN

El estudio de los determinantes del rendimiento académico, sus correlatos y predictores es un tema de gran interés en el ámbito de la investigación educativa.

Algunos modelos formulados con base empírica (Enstwistle, 1987 ; Fraser, 1987) consideran el rendimiento académico como el criterio final sobre el que inciden diversos factores de tipo individual, instruccional y contextual.

La inteligencia constituye probablemente el factor más estudiado en relación con el rendimiento (Bienstock, 1967 ; Dillon, 1949 ; Stice y Ekstrom, 1964). Pero mientras que autores como Mischel (1968) ya subrayaban la relación entre inteligencia y rendimiento, negando la relación entre éste y la personalidad, otros como Brengelman (1975), señalaban que la magnitud de la relación es moderada y las correlaciones entre inteligencia y rendimiento presentan una considerable variabilidad. Existen, no obstante, algunos trabajos que niegan su valor predictivo en el rendimiento académico universitario (Hosseine, 1978). Además, el hecho de que a los estudiantes universitarios se les suponga un nivel de inteligencia elevado, ha llevado al análisis de otros factores no intelectivos para explicar la variabilidad del rendimiento académico. Factores como capacidad adaptativa del sujeto, motivación, o estilo de personalidad, van tomando un papel preponderante en el éxito académico a medida que se asciende en el nivel académico (Smith, 1968; Tyler, 1965). Como ejemplos de trabajos contemporáneos de estos tres tipos de resultados, podemos citar a Díaz (1993) donde se defiende la falta de relación entre inteligencia y rendimiento, Alvaro (1990) quien acepta la existencia de rela-

ciones moderadas y Pelechano (1989) que presenta datos sobre la significación diferencial de la inteligencia sobre el rendimiento en función del nivel académico.

Por lo que se refiere a las variables de personalidad, la motivación presenta una asociación positiva con el rendimiento académico de acuerdo con trabajos como el de Brengelman (1975) y Pelechano (1976, 1989). Sin embargo en otros estudios no se observa una contribución significativa (Rodríguez, 1982) lo que puede explicarse por la multidimensionalidad de la motivación y las diferentes conceptualizaciones que de ella se han hecho.

Por otra parte, el número de estudios que defienden un locus de control interno en los alumnos que presentan un mejor rendimiento académico, frente a un locus de control externo en los que fracasan, es muy amplio (Beckman, 1970; Heider, 1946, 1960; Rotter, 1954, 1966; Weiner, 1980), resultados que se repiten, al menos, en los últimos 50 años.

A esto podríamos unir los resultados de un amplio estudio descriptivo en el que se analizó el rendimiento académico y sus correlatos-determinantes a lo largo de toda la escolarización obligatoria, realizado por Pelechano (1989). En líneas generales, dichos resultados indican que del núcleo de variables temperamentales, los factores de rigidez y motivación-ansiedad, presentan los índices de relación más altos. Con la modulación por rendimiento escolar, los factores motivacionales y los factores de rigidez-dogmatismo, se presentan como los predictores más poderosos del rendimiento aunque el poder predictivo es distinto para los alumnos brillantes y para los que fracasan.

A partir de la década de los 70, y sólo en parte como reacción directa al trabajo de Mischel (1968), el número de trabajos que se centran en el análisis de la personalidad-temperamento en relación con el rendimiento se hace cada vez mayor. Algunos estudios recientes muestran una estrecha relación entre ambas áreas (Aspinwall y Taylor, 1992; Southworth, 1992). Con respecto a la extraversión los resultados no son concluyentes; trabajos como el de Tyserman (1958, 1968) encuentran relación entre introversión y el absentismo escolar, otras investigaciones sugieren ausencia de diferencias significativas en extraversión entre alumnos que asisten a clase y los que no (Kavanagh y Carroll, 1977; Billington, 1979). Estudios más recientes como el de Gallagher (1996) defienden una relación positiva entre introversión y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

En cuanto al rendimiento escolar, una reacción positiva ante el estrés que representa un examen resulta un buen predictor de éste, mientras que las reacciones de inhibición y retraimiento resultan perjudiciales (Pelechano, 1989).

Las investigaciones no han logrado demostrar la relación entre neuroticismo y rendimiento académico (Bolger, 1990), aunque estudios como el de Kavanan y Carroll (1977), Reid (1984) y Blagg (1979) señalan relaciones significativas entre puntuaciones en neuroticismo elevadas y el absentismo escolar.

La ausencia de resultados concluyentes en este marco de trabajo, invita a la realización de nuevas investigaciones con la intención de delimitar con mayor claridad los determinantes personales del rendimiento académico.

De acuerdo con la bibliografía y la delimitación conceptual del área de personalidad y los resultados obtenidos, las hipótesis que planteamos en este trabajo son las siguientes :

1. Neuroticismo y extraversión se relacionan significativamente con fracaso académico.
2. Rigidez presentaría relaciones distintas con rendimiento en función del tipo de factor.
 - 2.1. Rigidez laboral (sobreevaluación del trabajo) se relacionará positivamente con el rendimiento.
 - 2.2. Rigidez social (dogmatismo) se relacionará negativamente con el rendimiento.
3. Locus de control externo perjudicará el rendimiento y el locus interno lo facilitará.
4. Motivación para la acción y estilo de afrontamiento de aproximación facilitarán el rendimiento.

El fracaso escolar se entiende, en este contexto, como suspender o no enfrentarse a la situación de examen. Además, pensamos que estos resultados pueden ir en la dirección del trabajo de De Miguel y Matud (1991), que subraya una importancia diferencial entre las distintas variables de personalidad y su relación con el afrontamiento.

PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Muestra

Participaron en este estudio 404 estudiantes universitarios, tal y como aparece en el Cuadro 1, correspondientes a tres años académicos consecutivos.

Cuadro 1.- Características sociodemográficas de los participantes

VARIABLES	NUMERO/ VALORES	%
NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES	404	100
MUJERES	316	78,2
HOMBRES	88	21,8
EDAD		
RANGO	19 - 42	
MEDIA (AÑOS)	22,37	
PROMOCIONES		
PRIMERA	118	29,2
SEGUNDA	159	39,4
TERCERA	127	31,4

La mayoría eran mujeres (78,2%), con una media de edad de 22,37. En cuanto al número de sujetos por curso no hay diferencias considerables.

Instrumentación

Se administró un total de cuatro pruebas que evalúan distintas áreas del funcionamiento personal y que se detallan a continuación .

Cuestionario de rigidez (R-3 ; Pelechano, 1972). Formado por 55 items. Su factorización da lugar a tres factores: (1) autoexigencia rígida en el trabajo y detallismo, (2) sobreesfuerzo personal y (3) actitud de élite y principalismo e hipertrofia en el cumplimiento del deber.

Cuestionario de motivación y ansiedad de ejecución (MOTEX; de Pelechano, 1995). Compuesto por 45 elementos. Factores aislados: (1) imagen extremada y positiva de uno/a mismo/a, (2) inhibición ante estrés y ansiedad negativa y (3) activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción.

Cuestionario de extraversión y neuroticismo (EN; Pelechano, 1972). Con un total de 36 ítems, recoge dos dimensiones eysenckianas, extraversión social y neuroticismo entendido como inestabilidad emocional.

Cuestionario de locus de control (Locus de Control; Pelechano, 1995). Los 62 ítems que lo forman, se agrupan en los siguientes factores: (1) control externo en resultados de acciones con componentes depresivos y miedo a la novedad, (2) factor bipolar: actualismo con exculpación en tareas de grupo y exigencia personal en logro de metas, (3) control externo social generalizado sobre el trabajo y resultado de éxito o fracaso en relaciones personales.

Procedimiento

Hemos utilizado los datos referentes a características de personalidad autoinformadas recogidas mediante pruebas objetivas en una situación de clase como predictoras de la conducta de afrontamiento a una situación difícil, operacionalizada como 'presentarse o no presentarse' a los exámenes de una asignatura considerada dura por parte de los alumnos universitarios de diferentes promociones (psicología de la personalidad), a lo que unimos el análisis de los que tienen éxito o no. De acuerdo con esto se han elegido como criterio: (a) la calificación y (b) presentarse o no presentarse al examen evaluado mediante prueba objetiva. Como norma, para aquellos alumnos que cursaron la asignatura más de un curso, sólo se incluyeron sus datos en la primera ocasión, eliminándolos del banco de datos en el/los años posteriores.

RESULTADOS

Los resultados se van a exponer de acuerdo al tipo de análisis (bivariado y multivariado).

Los resultados de los análisis diferenciales bivariados del Cuadro 2 muestran que el grupo que no afronta la situación de examen (no presentados) frente al resto (se incluye, en este caso, toda la muestra excepto el grupo que no afronta) se caracteriza por puntuaciones más altas en control externo generalizado sobre el trabajo. Este resultado se repite al comparar los no presentados con los aprobados.

Cuadro 2.- Resumen de los análisis bivariados

FACTOR	NP-TOTAL	AP -NP	SUS - NP	SUS - AP	JUNI - TOTAL
Extraversión					
Neuroticismo				t=2,55** X ₁ = 12,61 D.T. ₁ = 4,17 X ₂ = 10,43 D.T. ₂ = 3,90	
Autoexigencia rígida en el trabajo y detallismo					t=-2,22* X ₁ = 2,96 D.T. ₁ = 1,53 X ₂ = 3,36 D.T. ₂ = 1,61
Sobreesfuerzo personal					t=-2,38* X ₁ = 5,16 D.T. ₁ = 2,81 X ₂ = 5,97 D.T. ₂ = 3,06
Actitud de élite y principalismo e hipertrofia en el cumplimiento del deber					t=-2,04* X ₁ = 11,18 D.T. ₁ = 3,49 X ₂ = 12,08 D.T. ₂ = 3,98
Control externo con componentes depresivos					
Control bipolar: actualismo con exculpación en tareas de grupo y exigencia personal en logro de metas					

Control externo social generalizado sobre trabajo y resultado de éxito o fracaso en relaciones personales	t=2,08*	t=-2,07*			t=2,17*
	X ₁ = 14,34 D.T. ₁ = 3,87 X ₂ = 13,18 D.T. ₂ = 3,98	X ₁ = 9,26 D.T. ₁ = 2,24 X ₂ = 14,34 D.T. ₂ = 3,87			X ₁ = 13,65 D.T. ₁ = 3,92 X ₂ = 12,64 D.T. ₂ = 3,99
Imagen extrema y positiva de uno/a mismo/a					
Inhibición ante estrés y ansiedad negativa			t=2,58**	t=2,15*	
			X ₁ = 9,26 D.T. ₁ = 2,24 X ₂ = 7,55 D.T. ₂ = 2,88	X ₁ = 9,26 D.T. ₁ = 2,24 X ₂ = 7,93 D.T. ₂ = 2,87	
Activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción					
NOTA: N.P. = no presentados; TOTAL= conjunto de la muestra con la excepción del grupo de comparación; A.P. = aprobados en cualquiera de las tres convocatorias; SUS = suspensos; JUN1= aprobados en la primera ocasión de examen; t= t de Student; X1 = media del primer grupo de comparación; D.T.1 = desviación típica del primer grupo; X2 = media del segundo grupo de comparación; D.T.2 = desviación típica del segundo grupo; * = p < 0,05 ; ** = p < 0,01					

Los análisis del grupo que aprueba en la primera ocasión de examen frente al resto, indican menores puntuaciones en los factores de rigidez acompañadas de un mayor control externo generalizado sobre el trabajo.

El grupo que se presenta y suspende alcanza mayores puntuaciones en inhibición ante estrés y ansiedad negativa que los que no afrontan la situación de examen y los que la afrontan con éxito.

A esta diferencia podemos añadir el factor de neuroticismo, en el que puntúan significativamente más los suspensos.

Los resultados de los análisis diferenciales multivariados indican que los porcentajes de clasificaciones correctas no permiten agrupar claramente los

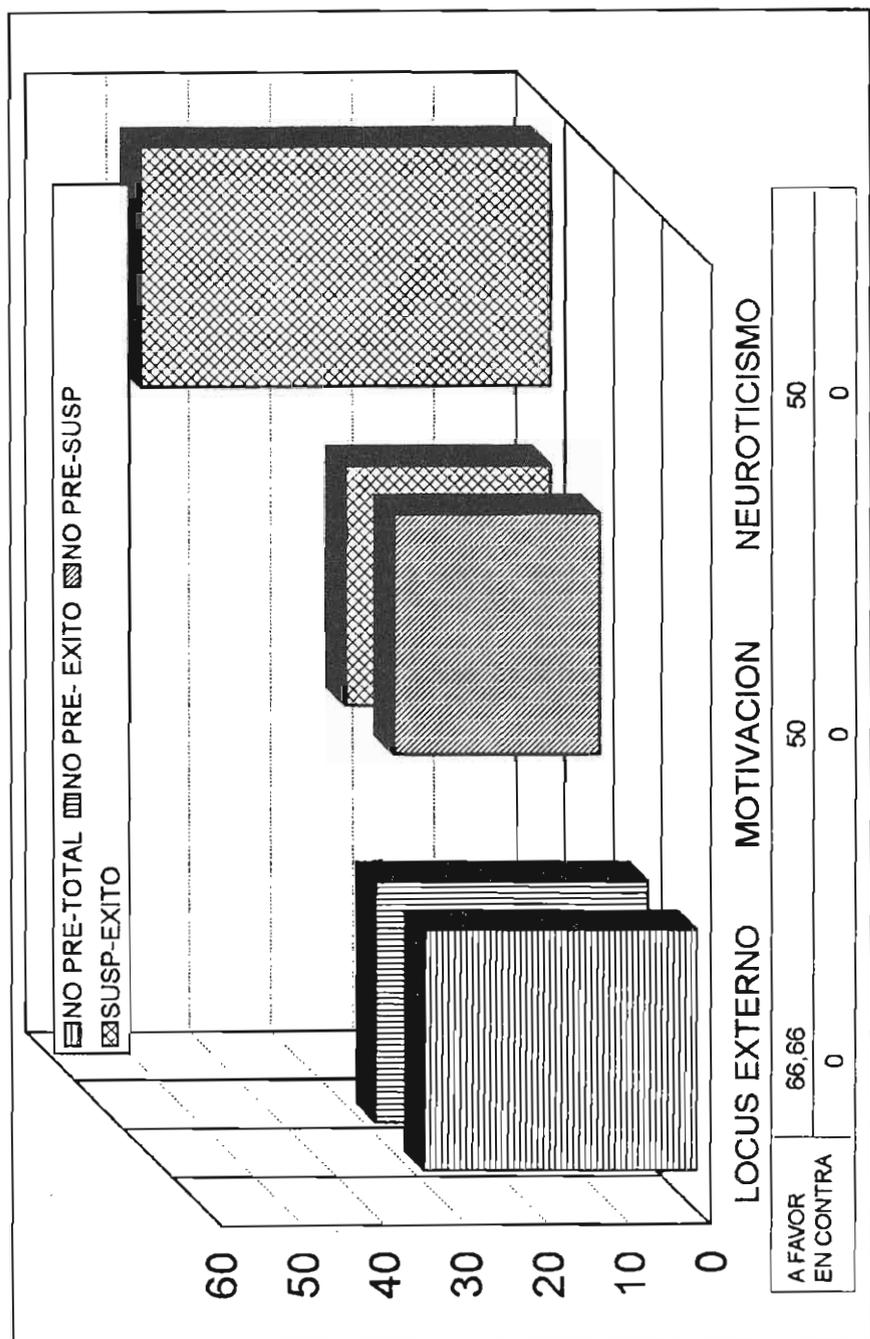


Figura 1.-Prueba de hipótesis

sujetos en sus grupos correspondientes, aunque las mayores diferencias se encuentran entre el grupo que aprueba y el que suspende. Estos últimos se caracterizan por tener puntuaciones superiores en neuroticismo (correlación canónica 0.14, con nivel de significación de 0.02).

A partir de los resultados obtenidos hemos realizado la contrastación de hipótesis, que aparece en la Figura 1, comparando los grupos de alumnos que no se presentan, que suspenden o aprueban, entre sí o con el resto.

Los análisis parecen indicar que con respecto a la primera hipótesis, la relación entre neuroticismo y extraversión con fracaso se confirma parcialmente. No aparecen diferencias significativas relacionadas con extraversión, aunque el grupo con éxito en la primera ocasión de examen aparece más estable a nivel emocional que el resto (aparecen diferencias estadísticamente significativas en el 50% de las comparaciones correspondientes a este factor).

En cuanto a rigidez, esta no parece desempeñar un papel significativo sistemático en las comparaciones realizadas.

Las predicciones con respecto al locus de control poseen una confirmación mayoritaria (66,66%) de contrastes significativos en la dirección prevista.

El factor motivacional de afrontamiento de inhibición ante estrés perturba significativamente el rendimiento entre los que intentan aprobar.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente trabajo prestan un apoyo considerable a la idea de que existen relaciones entre la personalidad, el afrontamiento a una situación de examen y el rendimiento en ésta.

Los diferentes acercamientos metodológicos al problema de los determinantes del rendimiento académico ponen de manifiesto resultados bastante coincidentes. Nuestros resultados indican que los determinantes del rendimiento se sitúan fundamentalmente en variables personales como neuroticismo y rigidez, y motivacionales como motivación perturbadora o locus de control.

Los datos expuestos de forma específica señalan, por una parte, que las personas que optan por no presentarse a una situación de examen, se caracterizan por un locus de control externo sobre el trabajo, resultado que aparecía ya en Beckman (1970) y Weiner (1980), entre otros. Además, los distintos factores de rigidez parecen tener un peso importante en la diferenciación entre este grupo y los aprobados.

Por el contrario, el grupo que suspende se caracteriza por una mayor motivación perturbadora que el resto. Relaciones de la motivación positiva con el rendimiento aparecen en Brengelman (1975) y Pelechano (1977,1989). Resultados que parecen apoyar la multidimensionalidad de la motivación.

Por otra parte, los que tienen éxito, frente a los que no, parecen caracterizarse por menores niveles de control externo, rigidez, neuroticismo y motivación perturbadora. Estos resultados, con la excepción del neuroticismo, sobre el que no aparecen resultados concluyentes, apoyan investigaciones anteriores.

De acuerdo con la propuesta de Pelechano (1988) y siguiendo el modelo de parámetro (1973, 1989, 1991), los factores con mayor poder predictivo son los que corresponden a un nivel de generalización intermedia que se refieren al contexto de estudio y rendimiento escolar. Los factores relevantes en un primer momento son los factores "motivacionales" y, posteriormente, neuroticismo. Ni extraversión social, ni rigidez, parecen relevantes.

El fomento de un mayor control interno, así como el de estrategias de superación de la inhibición del afrontamiento ante una situación estresante, se muestra como una posibilidad dirigida a disminuir el problema del fracaso académico en estudiantes universitarios.

Los resultados alcanzados permiten ir perfilando las relaciones entre unas variables y otras, tanto predictoras como criterio, lo que puede conducir a una mejor comprensión de la dinámica de estas conductas y, además, permitan a los profesores universitarios adecuar sus métodos didácticos y de evaluación para que los alumnos logren un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se imparten.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. MEC-CIDE, Madrid.
- Aspinwall, L. G. Y Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.

- Beckman, L. J.** (1970). Effects of Students' Performance on Teachers' and Observers' Attributions of Causality. *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- Bienstock, H.** (1967). Realities of the job market for high school dropout. En D. Sachreiber (Ed.). *Profile of School Dropout : A Reader of America's Major Educational Problem*. Vintage Books, Nueva York.
- Billington, B. J.** (1979). Truants : some personality characteristics. *Durham and Newcastle Research Review*, 9, 1-6.
- Blagg, N. R.** (1979). *The Behavioural Treatment of School Refusal*. Unpublished Ph.D. Thesis, Institute of Psychiatry, University of London.
- Bolger, N.** (1990). Coping as a personality process : A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Brengelman, J. C.** (1975). Determinantes personales del rendimiento escolar. Primer Simposium sobre Aprendizaje y Modificación de Conducta en Ambientes Educativos. INCIE, Madrid, 155-170.
- Díaz, J. V.** (1993). Valor predictivo de los tests de inteligencia y aptitudes diferenciales en el rendimiento académico. *Psicológica*, 14, 219-227.
- Dillon, H. J.** (1949). *Early School Leavers : A Major Educational Problem*. National Child Labor Comitee, Nueva York.
- Entwistle, N.** (1987). A model of the teaching-learning process. En J. Richardson, M. Eysenck y D. Piper (Ed.). *Student learning : Research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes : The society for research into higher educational and open University Press, 13-29.
- Fraser, B. J.** (1987). Identifying the salients facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, 187-212.
- Gallagher, D. J.** (1996). Personality, Coping, and Objective Outcomes : Extraversion, Neuroticism, Coping Styles, and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 21, 3, 421-429.
- Heider, F.** (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F.** (1960). The Gestalt theory of Motivation. En M. R. Jones (ed.) :*Nebraska Symposium on Motivation*, 8, Lincoln University of Nebraska Press, 145-172.
- Hosseini, A. A.** (1978). The predictive validity of Scholastic Aptitude Test of National Organization for Education Evaluation of the Iranian Ministry of Sciences and Higher Education for a group of Iranian students. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 2, 1041-1047.
- Kavanagh, A. y Carroll, H. C. M.** (1977). Pupil attendance at three comprehensive schools: a study of the pupils and their families. En Carroll, H. C. M. (Ed.). *Absenteeism in South Wales*. Faculty of Education, University College of Swansea.
- Michel, W.** (1968). *Personality and Assesment*. Wiley and Sons, Nueva York.
- Miguel, A. De y Matud, P.** (1991). Participación obligatoria como fuente de información

- (I): Características de personalidad como predictores del afrontamiento a una situación difícil en poblaciones supuestamente iguales. *Psicologemas*, 5, 9, 20-36.
- Pelechano, V.** (Dir.) (1976). *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en B.U.P.*. Dos Vols. ICE, Univesidad de La Laguna, La Laguna.
- Pelechano, V.** (Dir.) (1989). Informe del proyecto de investigación sobre el rendimiento en la E.G.B. y B.U.P.. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15, número monográfico.
- Reid, K.** (1984). The behaviour of persistent school absentees. *British Journal of Educational Psychology*, 25, 110-115.
- Rodríguez, S.** (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Rotter, J. B.** (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Nueva Jersey.
- Rotter, J. B.** (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Smith, G. M.** (1968). Personality correlates of academic performance in three dissimilar populations. *Proceedings of the 77th Annual Convention of American Psychological Assotiation*, 303-304.
- Stuce, G. y Ekstrom, R. B.** (1964). *Higg School attrition*. Research Bulletin, Educational Testing Service, Princeton, Nueva Jersey.
- Southworth, P.** (1992). Psychological and social characteristics associated with persistent absence among secondary aged school children with special reference to different categories of persistent absence. *Personality and Individual Differences*, 13, 2, 367.376.
- Tyerman, M. J.** (1958). A research into truancy. *British Journal of Educational Psychology*, 28, 217-225.
- Tyerman, M. J.** (1968). *Truancy*. University of London Press, Londres.
- Tyler, D. J.** (1965). *The Psychological of Human Differences*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York.
- Weiner, B.** (1980). *Human Motivation*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York.