

Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato.

Álvaro MUELAS PLAZA

Centro Universitario Villanueva. UNIR (Universidad Internacional de la Rioja)
amuelas@villanueva.edu, alvaro.muelas@unir.net

Resumen

El rendimiento académico es un tema que preocupa hondamente a estudiantes, padres, profesores y autoridades; y no sólo en nuestro país, también en otros muchos países europeos y de otros continentes. La investigación científica lleva mucho tiempo tratando de esclarecer las claves del rendimiento escolar y en los últimos años ha cambiado sustancialmente el enfoque tradicional con el que había venido trabajando. Por ello, este artículo se centra en analizar una de las variables que puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes, como es la personalidad.

Palabras clave: personalidad, rendimiento académico, estudiante, autoconcepto

Influence of personality variable in student academic performance when they complete secondary education (ESO) and begin Baccalaureate

Abstract

Academic performance is an issue for concern to students, parents, teachers and authorities, and not only in our country, in many other European countries and other continents. Scientific research has long been trying to clarify the key school performance and in recent years has substantially changed the traditional approach with which he had been working. Therefore, this article focuses on analyzing one of the variables that can influence the academic performance of students, as is personality.

Key words: personality, academic performance, student, self.

Referencia normalizada:

Muelas Plaza, 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 Comunicación Social*. Vol. 18 N° Especial Noviembre. Págs. 115-126.

Sumario 1. Introducción. 2. Características de la personalidad. 3. Teorías de la personalidad. 4. Autoconcepto. 5. Investigaciones entre personalidad y rendimiento académico. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Todas las personas, desde el mismo momento de nuestro nacimiento, momento de su nacimiento comenzamos a formar nuestra personalidad. Todo contribuye a formar al sujeto y a establecer sus primeros esquemas conceptuales. El modo de percibir, procesar, codificar, almacenar y recuperar la información se va a ver influido por las características diferenciales del sujeto más las influencias de los agentes sociales: familia, escuela y ambiente. La interacción de todos estos contribuirá a configurar una personalidad estable a lo largo de años posteriores, facilitando la relación y entendimiento con los demás.

2. Características de la personalidad

Entre las características más relevantes de la personalidad, podemos citar las siguientes: en primer lugar *no tiene una existencia real*. Se infiere a partir de la conducta de los individuos. Es una abstracción que nos permite ordenar la experiencia y predecir el comportamiento en situaciones especiales; en segundo lugar, es *la forma habitual de comportamiento de cada individuo*. Comprende tanto su conducta manifiesta como su experiencia privada. No consiste en una suma de conductas aisladas, sino que incluye la globalidad del comportamiento; en tercer lugar, se produce por *la interacción de la herencia genética y el ambiente del individuo*, por el aprendizaje social y las experiencias personales. Se desarrolla y cambia a lo largo de la vida; finalmente, es *individual y social*. Los seres humanos somos distintos pero también iguales, y una tarea primordial es alcanzar el equilibrio entre lo que nos une y lo que nos diferencia.

3. Teorías de la personalidad

Las investigaciones sobre personalidad han intentado responder a tres cuestiones fundamentales: 1) *Qué características definen a las personas y cómo se organizan. ¿Manifiestan conductas coherentes y consistentes o varían según las situaciones?*. 2) *Cómo interactúan los factores genéticos y ambientales*. 3) *Por qué cada persona se comporta de forma diferente en una situación y cómo se explican los cambios de conducta y las causas de la conducta anómala (Pervin, 1978)*.

Existen grandes divergencias entre las distintas teorías sobre la personalidad.

El psicoanálisis de Freud concede gran importancia al inconsciente en la constitución de la personalidad, sin embargo, para el conductismo carece de interés.

Las teorías de rasgos y tipos, de Cattell (1966) y Eysenck (1952), se ocuparon de señalar los rasgos (factores) que singularizan a cada tipo humano. Otros autores los ignoran debido a su carácter estático, mientras que la persona es dinámica.

Rogers (1961) concedió más importancia a la persona. El concepto de *sí mismo* es central en su teoría. Consiste en la configuración organizada de percepciones conscientes, valores e ideales que conforman la imagen personal. El sí mismo no es un Yo activo que dirige la conducta, sino que su función es simbolizar la experiencia, tomando conciencia de la realidad. El sí mismo real (o autoconcepto), cómo somos en realidad, es diferente del sí mismo ideal, que es aquello que nos gustaría ser. Para Rogers (1961), la diferencia entre la persona sana y desadaptada se debe a la congruencia o incongruencia entre el Yo y la experiencia.

Rogers ve al hombre de un modo positivo, debido a que le ve moverse siempre en la dirección del progreso, de la actualización y de la madurez. El hombre sin ningún problema en su personalidad, goza de libertad suficiente para vivir y realizar su naturaleza básica, que le hace ser social, digno de confianza y constructivo.

Para Rogers (1961), el concepto clave de la estructura de la personalidad lo constituye el *sí mismo*. Frente a las teorías que consideran la personalidad fija y estereotipada desde los primeros años de vida, Rogers apuesta por el cambio, el progreso y el movimiento hacia delante. Piensa que el hombre, no se mueve por impulsos irracionales, sino por la meta que supone *la autorrealización*. Hay en el hombre una tendencia al crecimiento, que le lleva desde una estructura muy simple hasta una compleja, partiendo de la dependencia, buscando en todo momento la independencia. Para Rogers (1961), la persona sana es aquella que manifiesta congruencia entre el yo y la experiencia, que se mantiene abierta a las experiencias futuras y carece de defensividad.

La instancia central de la personalidad, según Erikson (1968) es el Yo, sin derivarse del Ello, como apuntaba Freud. Para Erikson, el Yo y el Ello se desarrollan juntamente a partir de una fase diferenciada. El Yo percibe la realidad exterior, física y social, y también el mundo interior, tomando conciencia de los impulsos del ello.

El ser humano, no tiene nunca una personalidad estable, ya que en todo momento la está desarrollando. La dinámica del desarrollo se define a través de fases en continuo crecimiento. Cada fase está pensada en términos de una particular tarea de desarrollo apropiada a cada estadio que es, a la vez, de carácter universal y crítico, definido por las coordenadas culturales en las que el individuo concreto se desenvuelve.

La tarea evolutiva en cada fase se puede resolver de una forma más o menos satisfactoria. La solución favorable permite el ascenso a la fase siguiente, mientras que la negativa, compromete su habilidad para enfrentarse a las fases posteriores, y por tanto, dificulta el desarrollo de la personalidad. En cada fase de desarrollo, se enfrentan dos fuerzas contrarias entre las cuales el individuo tiene que establecer una síntesis: confianza – desconfianza

Según Erikson (1968), hay dos supuestos básicos que subyacen en las fases del desarrollo: 1) La personalidad humana se desarrolla de acuerdo con la creciente capacidad de la persona para interactuar con el ambiente. 2) La sociedad invita a esta interacción e intenta favorecer y salvaguardar la aparición sucesiva de fases. Hay fuerzas

y debilidades en cada fase, y un individuo puede superar la debilidad de una fase con las fuerzas de otra. La personalidad sana domina el ambiente, tiene una personalidad integrada y es realista sobre el yo y el mundo.

Según Bandura, (1978) ni la persona ni el ambiente son determinantes de la conducta, sino la interacción de ambos. Bandura (1978) defiende que la conducta humana está influida tanto por contingencias de reforzamiento (aprendizaje) como por factores cognitivos. Los seres humanos no responden de forma automática y pasiva ante los acontecimientos externos, sino que hacen planes y tienen metas, o se forman expectativas sobre qué harán en el futuro.

Hay un determinismo recíproco entre la persona, el ambiente y la conducta, pero Bandura (1978) no considera la conducta como producto de los otros dos elementos, sino como determinante de este proceso causal triádico. Los tres factores son determinantes y están entrelazados entre sí.

Junto a Bandura, dentro de la Teoría del Aprendizaje Social, se encuentra Rotter (1975), el cual presenta dentro de su psicología cuatro conceptos relevantes: *El potencial conductual, el valor del refuerzo, la expectativa y la situación psicológica.*

El *potencial conductual (PC)* es la probabilidad de que una conducta específica suceda en una situación determinada. Utiliza el término “conducta” en sentido amplio, porque engloba distintas respuestas, como movimientos, expresiones verbales o reacciones cognitivas y emocionales.

El PC está en función de la expectativa del refuerzo que seguirá a la conducta y del valor del refuerzo que tenga para el sujeto. Se puede predecir la conducta si multiplicamos la expectativa de la recompensa por su valor:

Figura 1. Potencial conductual.

$$PC = f (E , VR)$$

El *valor del refuerzo (VR)* es la preferencia subjetiva que mostramos por ciertos refuerzos frente a otros. Por ejemplo, si se ayuda a pintar la casa de nuestro vecino, podemos conformarnos con su agradecimiento verbal o exigir una recompensa monetaria.

La *expectativa (E)* es la probabilidad de obtener un refuerzo realizando una conducta determinada o la anticipación subjetiva de los resultados de la conducta. Las expectativas se basan en la experiencia previa de cada sujeto y destacan:

Expectativa interna: Es la creencia de que la obtención de ciertas metas y objetivos depende de las propias acciones.

Expectativa externa: Se piensa que los acontecimientos están fuera de nuestro control. Si una persona cree que no hay conexión entre su conducta y la recompensa, no hará ningún esfuerzo por conseguirla.

Rotter (1975) acuñó el término *locus de control* para diferenciar a las personas internas, que creen que el éxito o fracaso se debe a sus acciones, de las personas externas, que creen no tener control sobre su destino.

La *situación psicológica*, describe cómo interpreta y percibe cada persona la situación que vive. La importancia de la situación queda plasmada por la capacidad del individuo de adaptarse a los cambios ambientales, discriminar unas situaciones de otras y evaluar las consecuencias de sus acciones en situaciones específicas.

4. Autoconcepto

El concepto que el estudiante tiene de sí mismo, y la valoración que hace de su capacidad en relación con el aprendizaje, son de gran interés para la educación, porque suministran a los docentes claves explicativas para comprender la conducta de sus estudiantes en el aula, ya que cada sujeto actúa y rinde en alguna manera, no como lo que es, sino como lo que cree que es.

La comprensión del significado del yo ayudará a entender mejor la problemática del auto-concepto en el contexto educativo. Purkey (1970) definió el yo como un “sistema complejo y dinámico de creencias, cada una con su propio valor, que un individuo mantiene acerca de sí mismo”. El yo, por tanto, es una entidad: 1) *organizada*. Las creencias que uno tiene acerca de sí mismo forman un sistema jerárquico, ocupando algunas creencias una zona central, siendo más resistentes al cambio, mientras que otras están situadas en zonas periféricas, siendo más inestables; 2) *dinámica*. El yo constituye el centro de referencia de la personalidad, manteniendo viva en todo momento la conducta; 3) *aprendida*. Se adquiere y modifica a través de los intercambios y relaciones interpersonales.

El conocimiento que tenemos de nosotros mismos es un proceso evolutivo y una actividad que aprendemos. A pesar de que nos sentimos idénticos con el tiempo, también tenemos la sensación de que, al menos en alguna medida, somos diferentes a lo largo de los años. Por todo ello, el estudiante, como toda persona humana, debe conocer su yo en toda su grandeza y en todas sus limitaciones, cambiando cuando el cambio se haga necesario y caminando en la dirección positiva del desarrollo.

Dentro de este modelo de autoconcepto, en general y para cada nivel factorial, las diferentes dimensiones presentan un valor y una valencia. Es decir, mientras que unas dimensiones contienen autopercepciones valoradas positivamente por el sujeto, otras pueden ser valoradas negativamente (por ejemplo, un éxito en matemáticas es valorado positivamente y, por tanto, la autopercepción derivada de tal experiencia tendrá, también valor positivo; por el contrario, un fracaso en lengua puede ser valorado negativamente, y por tanto, derivarse en una autorrepresentación negativa). Pero, además, estos componentes valorados positiva y negativamente pueden tener mayor o menor importancia (valencia) dependiendo de los intereses de los sujetos, de sus

características de personalidad, de la situación concreta, etc. De hecho, un éxito no tiene la misma importancia para todos, ni un fracaso la misma gravedad.

Numerosas investigaciones han señalado que una de las funciones más importantes del autoconcepto, es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento. De ahí, que dentro de la dinámica del autoconcepto, el rendimiento escolar no depende tanto de la capacidad real, como de la capacidad creída y percibida por el sujeto. Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente, sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste.

Estos autoesquemas, también llamados *possible selves* (Markus & Nurius, 1986), influyen sobre la conducta, bien por medio de las expectativas, bien determinando la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, así como la información que será seleccionada, o bien afectando a las interferencias que se realicen. Las funciones de estos autoesquemas son muy variadas, destacando el ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y control sobre la propia conducta. En relación a este papel motivador, recientes investigaciones han puesto de manifiesto que los autoesquemas representan los distintos motivos del sujeto, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, etc. Según lo indicado, este constructo constituye el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo por tanto el autoconcepto, a través de ellos, el que la dirige e incentiva. Por otra parte, también por medio de estos autoesquemas, el autoconcepto actúa como un filtro a través del cual se selecciona y procesa la información relevante que el sujeto recibe en su interacción con el medio, determinando el resultado de la conducta.

Los estudios existentes (González-Pienda, 1993; González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Nuñez, 1992), parecen ofrecer más apoyo a la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del estudiante, que a la inversa. El autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro académico. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del aprendizaje escolar necesariamente tienen que incidir sobre el autoconcepto; aunque pensamos que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitiva-afectiva previa por parte de la dimensión correspondiente del autoconcepto. Es decir, su influencia sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto.

Una de las razones de la divergencia de los resultados de los trabajos realizados hasta ahora quizás esté en que tanto el rendimiento como el autoconcepto están suje-

tos a la influencia de otras variables que, con frecuencia, no se suelen tener en cuenta. Una variable posiblemente implicada sería las *expectativas de logro*. Los resultados del estudio de Platt (1988) indican que el autoconcepto académico no se encuentra relacionado directamente con el rendimiento, sino que su influencia se manifiesta a través de las expectativas de logro. En este mismo trabajo, las atribuciones causales influyen sobre el autoconcepto directamente (e indirectamente sobre el rendimiento).

En definitiva, estas investigaciones han puesto de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias cualidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. El autoconcepto influye en el estudiante, en cómo se siente, piensa, aprende, se valora, se relaciona con los demás y se comporta. Un estudiante con autoestima positiva actuará independientemente, asumirá sus responsabilidades afrontando nuevos retos de confianza y se relacionará con los demás de forma sana y constructiva, con capacidad para tolerar bien la frustración. Todo ello influye, tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes (González y Tourón, 1992). En cambio, cuando no se desarrolla una imagen positiva de sí mismo o se tiene una autoestima negativa, el estudiante sentirá que los demás no le valoran, perderá la confianza en su capacidad y sus posibilidades, se sentirá incapaz de afrontar cualquier reto, será más fácilmente influenciado por los demás, eludirá las situaciones que le provoquen ansiedad y se frustrará con facilidad.

Lo que se puede afirmar es que los estudiantes que rinden mal académicamente, sufren pérdidas notables en su autoestima personal, teniendo un autoconcepto más pobre que los que rinden bien, al margen incluso de su disposición hacia el rendimiento. Lo más preocupante de los efectos del fracaso escolar es que este se convierte en uno de los factores más importantes del abandono de la escolaridad. En Estados Unidos, un tercio de los estudiantes que comienzan sus estudios abandonan en la etapa educativa de secundaria, debido a una experiencia de fracaso, reforzando sus sentimientos negativos. Esto también ocurre actualmente en distintos países europeos, destacando España.

Para aumentar el autoconcepto de un estudiante, la figura del docente va a ser clave. Por ello, Purkey (1970) ofreció las siguientes directrices que debe emplear todo educador para promocionar dicho autoconcepto: 1) presentar a los estudiantes tareas desafiantes, ya que las expectativas académicas elevadas tienen en muchas ocasiones efectos positivos; 2) ofrecer ocasiones de ejercer la libertad, implicando con ello, la libertad de equivocarse; 3) aceptar al alumno y considerarlo como alguien importante, capaz de rendir en las tareas académicas; 4) acoger al alumno y desarrollar sentimientos de dignidad personal; 5) ofrecer orientaciones académicas claramente establecidas sin actitudes permisivas; 6) favorecer las experiencias de éxito más que de fracaso, pues los autoconceptos cambian después de la experiencia de éxito fracaso.

Pero a la hora de hablar del autoconcepto de los estudiantes, desde el plano puramente académico, además de la figura del docente, no hay que olvidarse de los centros escolares. Para Beane y Lipia (1984), algunos de los *rasgos centrales de una escuela centrada en el autoconcepto*, serían los siguientes: 1) ambiente humanístico, no autoritario, en el que se dé prioridad a la personalización, participación y respeto frente a la impersonalidad y a la falta de respeto; 2) la clase permitirá el gobierno cooperativo, la implicación del estudiante en la planificación del currículo y el aprendizaje autodirigido; 3) favorecer la interacción frente al aislamiento, pues los autoconceptos se desarrollan en la interacción social. Por ello, se dará la oportunidad de trabajar en equipo; 4) comunicar a los estudiantes la expectativa de que ellos pueden alcanzar el éxito; 5) trabajar con los padres en la propia organización escolar; 6) consideración incondicional y positiva hacia cada uno de los estudiantes, sin atender al fondo racial, étnico, socioeconómico o religioso; 7) dar más importancia a la vida que a las disciplinas académicas habitualmente desconectadas de las necesidades e intereses de los estudiantes. 8) mantener un equilibrio entre los dominios cognitivo, afectivo y psicomotórico. 9) llevar a cabo una concepción educativa de carácter dinámico, renovando periódicamente los planes, utilizando, para ello, la planificación reflexiva y la experimentación permanente. 10) reflejar la sociedad en que vive. Como se puede observar tras estas características, a día de hoy, en más de una ocasión, el sistema educativo deja de lado lo que es la formación puramente persona, priorizando en lo académico, como ocurre en la etapa de bachillerato, en donde a los estudiantes, durante dos años, se les prepara para superar una prueba específica, como es la selectividad, dejando al margen otros valores muy importantes.

Por todo ello, el currículo escolar debería abordar entre el desarrollo adecuado del autoconcepto en los estudiantes (González-Pienda, 1993). Lo primero que habría que considerar es el tipo de orientación curricular más adecuado antes de poner las bases del currículo. Para que los planes del currículo tengan suficiente motivación para el alumno, deben estar centrados en la vida de los sujetos y, en concreto, en algunas dimensiones del autoconcepto que los estudiantes consideran como significativas. Esto permitiría diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de las propias experiencias de los estudiantes, con lo que éstos podrían buscar soluciones propias a los problemas personales, teniendo conciencia de su individualidad.

5. Investigaciones entre personalidad y rendimiento académico

Mientras se ha hecho mucha investigación con estudiantes universitarios, se ha hecho muy poca relacionando la personalidad con el rendimiento académico en adolescentes y niños. Una de las pocas investigaciones en este sentido es la de Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli (2003) que apuntan una correlación negativa entre rendimiento académico, medido por la nota media, y puntuaciones del cuestionario para niños (Big Five), así como correlaciones positivas entre nota media y apertura y responsabilidad en primaria y secundaria.

Asimismo, Hair y Graziano (2003) analizaron las correlaciones entre la nota media de estudiantes de secundaria y rasgos de Big Five valorados por escalas de adjetivos bipolares. Se encontró una correlación positiva y significativa para todos los factores de personalidad excepto para estabilidad emocional que no estaba relacionada significativamente con la nota media.

Heaven, Mak, Barry y Ciarrochi (2002) examinaron también cómo las variables de personalidad medidas por el cuestionario Junior Eysenck personality (JEPQ) y escalas de adjetivos para amabilidad y responsabilidad, se relacionaban con rendimiento académico autoevaluado en adolescentes de 14-16 años de edad. Encontraron una correlación negativa con psicoticismo y una correlación positiva con amabilidad y responsabilidad. En otro estudio, (Maqsud, 1993) usando el JEPQ en 14-15 años, se informaba de una relación negativa entre psicoticismo y rendimiento académico en lenguaje pero el rendimiento estaba también significativamente y negativamente relacionado con extraversión y neuroticismo. Estos ejemplos ilustran claramente la diversidad de métodos y resultados que ofrece la investigación que dificulta el intento de sacar conclusiones respecto a la relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico a lo largo de las diferentes edades.

Según Farsides y Woodfield (2003), la evidencia empírica sobre las correlaciones entre personalidad y rendimiento es discutible respecto al rol que cada uno de los rasgos juega en determinar el éxito académico. La extraversión predice notas altas en secundaria y más bajas en la universidad (Eysenck, 1997).

En un estudio reciente de Muelas (2011), centrado en el último año de educación secundaria obligatoria y primero de bachillerato, a punto de alcanzar la etapa universitaria, se observa que en sociabilidad, variable relacionada a la extraversión, no existen correlaciones significativas respecto al rendimiento de los estudiantes. En 4º de la ESO, dicha correlación es del -0.040 y en 1 de bachillerato es del 0,024.

El autoconcepto es una de las variables que, dentro del ámbito de la personalidad, tiene una incidencia mayor en el rendimiento académico (Beltrán, 1984; Marsh, 1990; Pérez y Castejón, 2006). La tendencia actual contempla una bidireccionalidad entre autoconcepto y rendimiento, en la que la causalidad unas veces reside en el autoconcepto y otras en el rendimiento (Beltrán, 1984; González-Pienda, Núñez, Álvarez, Álvarez y Soler, 2002). En la investigación de Muelas (2011), ni en 4º de la ESO (con una correlación del -0.019) ni en 1º de bachillerato (con una correlación del -0.017) existe una relación estrecha entre dicha variable y el rendimiento académico, al igual que se aprecia que en ninguna de las variables analizadas de personalidad (estabilidad emocional, autoestima y sociabilidad), obtenidas a través del cuestionario PPG-IPG, existen diferencias significativas entre ellas y el rendimiento académico de los estudiantes.

Estos ejemplos ilustran claramente la diversidad de métodos y resultados que ofrece la investigación que dificulta el intento de sacar conclusiones respecto a la relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico a lo largo de las diferentes edades. Con todo, los factores de personalidad parecen ser buenos predictores

del rendimiento por lo cual, como señalan O'Connor y Paunonen (2007) conviene tenerlos en cuenta a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes y no atribuir toda la responsabilidad del rendimiento únicamente a los factores cognitivos.

Incluso hay estudios como los de Laidra, Pullmann y Allik (2007), en los que se trata de comparar la correlación entre inteligencia y rendimiento con la correlación entre personalidad y rendimiento. La correlación promedia entre CI y rendimiento es aproximadamente de .50, variando considerablemente en función de las medidas usadas, y bajando con la edad, siendo más alta en primaria y más baja en secundaria y universidad. El descenso parece deberse a la restricción del rango que ocurre como resultado de la disminución de estudiantes matriculados en los niveles más altos del sistema educativo (Laidra, Pullmann & Allik 2007). En la investigación de Muelas (2011) se observa esto mismo, ya que en 4º de la ESO existe mayor correlación que en 1º de bachillerato.

6. Conclusiones

En la actualidad, para dar respuesta a la preocupación social del bajo rendimiento académico de los estudiantes, se deben analizar distintas variables que puedan influir en dicho rendimiento. Como se aprecia en este artículo, la variable de personalidad, teniendo en cuenta estudios indicados, no tiene un peso determinante en el mencionado rendimiento académico, teniéndose que centrar la comunidad científica en analizar variables, como las aptitudes o las estrategias de aprendizaje, que presenten cada uno de los estudiantes, para ver si estas tienen mayor influencia en dicho rendimiento académico.

7. Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- BARBARANELLI, C., CAPRARA, G.V., RABASCA, A., & PASTORELLI, C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences* 32, 645-664.
- BEANE, J.A. & LIPIA, R.P. (1984). *Self-concept, self-esteem and the currículo*. Boston: Allyn and Bacon.
- BELTRÁN, J.A. (1984). Psicología de la Educación: Una promesa histórica II. *Revista Española de Pedagogía* 163, 37-78.
- CATTELL, R.B. (1966). What can personality and motivation source trait measurements add to the prediction of school achievement. *British Journal of Educational Psychology* 36, 280-95.
- ERIKSON, T. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- EYSENCK, H.J. (1952). *Scientific study of personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- EYSENCK, H.J. (1997). Book reviews. *Personality and individual differences*, 22 (6), 947.
- FARSIDES, T. & WOODFIELD, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences* 34, 1225–1243.
- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1993). Análisis del autoconcepto en estudiantes/as de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico. *Trabajo original de investigación para el acceso a Cátedra de Universidad: Departamento de Psicología (Universidad de Oviedo)*.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.A., ÁLVAREZ, J.C., ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C. y VALLE ARIAS, A. (1992). *Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico*. *Revista de Psicología General y Aplicada* 45, 73-82.
- HAIR, E. C., & GRAZIANO, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas. *Journal of Personality* 71, 971–994.
- HEAVEN, P.C.L., MAK, A., BARRY, J., & CIARROCHI, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences* 32, 453–462.
- LAIDRA, K., PULLMANN, H. & ALLIK, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and individual differences* 42, 441-451
- MAQSUD, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology* 13, 11–18.
- MARKUS, H & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- MARSH, H.W. (1990) Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology* 82, 646-656.
- MUELAS, A. (2011). Tesis doctoral: “*Los determinantes del Rendimiento Académico*”. Departamento Psicología Evolutiva. Facultad de Educación: Universidad Complutense de Madrid.
- NÚÑEZ, J.C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en*

- estudiantes de 6 a 11 años*. Oviedo: Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- O'CONNOR, M. C. & PAUNONEN, S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990
- PÉREZ, N. y CASTEJÓN, J.L. (2006). Relación entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y emoción*, 4-22.
- PERVIN, L.A. (1978). *Personalidad, teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao. Edit. Española: Desclée de Brovwer.
- PLATT, C.W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-term collage performance. A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80,569-578.
- PURKEY, W.W. (1970). *Self-concept and scholl achievement*. New York: Prentice Hall.
- ROGERS, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROTTER, J.B. (1975). *Personality*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

El autor

Álvaro Muelas Plaza es profesor del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) y profesor del Master de Neuropsicología y Educación de UNIR (Universidad Internacional de la Rioja). Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Psicopedagogo y orientador escolar en el Bachillerato Fomento-Fundación. Entre sus temas de investigación, destacan las estrategias de aprendizaje.