

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Rasgos de personalidad y rendimiento académico en jóvenes universitarios argentinos

Personality traits and academic performance among young adults who are university students from Argentina

María Emilia Oñate¹, César Eduardo Blanco², Leonardo Gabriel Gentile³ y María Candela Tortul⁴

¹ CONICET - Universidad Austral, Instituto de Filosofía, Pilar, Argentina; Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Pontificia Universidad Católica Argentina (MOñate@austral.edu.ar), ² Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Pontificia Universidad Católica Argentina (cesarblanco@uca.edu.ar), ³ Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Pontificia Universidad Católica Argentina (leonardogentile@uca.edu.ar) y ⁴ Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Pontificia Universidad Católica Argentina (candelatortul@uca.edu.ar)

Cómo citar este artículo:

Oñate, M. E., Blanco, C. E., Gentile, L. G. y Tortul, M. C. (2021). Rasgos de personalidad y rendimiento académico en jóvenes universitarios argentinos. *Educación y Ciencia*, 10(56), 21-33.

Recibido el 15 de diciembre de 2020; aceptado el 06 de julio de 2021; publicado el 22 de diciembre de 2021

Resumen

Es importante examinar la personalidad y el rendimiento académico durante la juventud con el propósito de entender mejor las variables que pueden potenciar o no el éxito académico durante la tercera década de la vida. Con el objetivo de determinar si existe asociación entre los factores de personalidad y el rendimiento académico y comparar si existen diferencias en los factores de personalidad entre aquellos que tienen un rendimiento académico alto y quienes tienen un rendimiento académico bajo, se realizó un estudio comparativo-correlacional, transversal y de campo, en una muestra de 395 jóvenes universitarios argentinos, que tenían entre 18 y 28 años. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico estructurado, el Inventario Revisado de Personalidad NEO (NEO PI-R), y se evaluó el rendimiento académico consultando a cada sujeto sobre el promedio estimado en sus exámenes finales. Se determinó el coeficiente de Pearson y se encontró que la asociación más elevada se presentó entre la responsabilidad y el rendimiento académico, seguidamente se presentaron asociaciones significativas, aunque bajas del resto de los factores como extraversión, apertura a la experiencia y agradabilidad con el rendimiento académico, y no se halló correlación entre neuroticismo y rendimiento académico. En cuanto a la comparación de perfiles, se llevó a cabo una prueba t hallando diferencias significativas en la apertura, la agradabilidad y la responsabilidad en favor de quienes tenían un alto rendimiento, en cambio no se hallaron diferencias en extraversión y neuroticismo. Se recomienda para futuros estudios profundizar en las facetas del factor responsabilidad.

Palabras clave: personalidad; rendimiento académico; estudiante universitario; jóvenes; Argentina

Abstract

It is important to examine personality and academic performance during youth to better understand the variables that may or may not enhance academic success during the third decade of life. To determine whether there is an association between personality factors and academic performance and to compare whether there are differences in personality factors between those with high academic performance and those with low academic performance, a field, comparative-correlational and cross-sectional study was carried out, with a sample of 395 young adults of between 18 and 28 years old who are university students in Argentina. A structured sociodemographic questionnaire was applied, the NEO Revised Personality Inventory (NEO PI-R), and the academic performance was evaluated by consulting each subject on the estimated average in their final exams. Subsequently, the Pearson coefficient was calculated showing that the highest association was between responsibility and academic performance, followed by significant but weak associations between the rest of the factors -such as extraversion, openness to experience and agreeableness- with academic performance, and no correlation was found between neuroticism and academic performance. Regarding the comparison of profiles, a t-test was carried out, finding significant differences in openness, agreeableness, and responsibility in favor of those who had a high performance, whereas no differences were found in extraversion and neuroticism. It is recommended that future studies delve into the facets of the responsibility factor.

Keywords: personality; academic performance; university students; young adults; Argentina

INTRODUCCIÓN

El éxito de los universitarios está en el corazón de la empresa educativa y además ayuda a los estudiantes a alcanzar metas personales y profesionales a largo plazo proporcionando una variedad de beneficios monetarios, físicos y psicosociales (Baum & Ma, 2007). Durante años, se ha expresado preocupación por las tasas de graduación, ya que la cantidad de estudiantes que discontinúan su educación universitaria es elevada (Krumrei-Mancuso, Newton, Kim, & Wilcox, 2013; Mesurado, Tortul, & Schonfeld, 2018). Por lo tanto, la continuidad de los universitarios es un tema popular dentro de la educación superior para el cual existen organizaciones de consultoría, centros de estudios específicos e incluso revistas académicas sobre la cuestión que proporcionan una lista de referencia de más de 1400 publicaciones sobre la continuidad académica de los estudiantes (Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice).

La mayoría de los universitarios se encuentran atravesando la juventud o adultez emergente, período de la vida que va desde los 18 hasta los 28 años aproximadamente (Arnett, Žukauskienė, & Sugimura, 2014). Esta etapa se caracteriza por la exploración y experimentación para la toma de decisiones sobre el futuro, ya que en este período la mayoría de las personas han elegido y llevan adelante una carrera, se hallan en la búsqueda o ejercicio de un trabajo, establecen relaciones de pareja, asumen paulatinamente el compromiso de participar en la vida social y se responsabilizan de sus propias necesidades (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Facio, Resett, Micocci & Mistrorigo, 2007; Santrock, 2003; Tanner & Arnett, 2009; Urbano & Yuni, 2016). Por lo tanto, el buen rendimiento y el logro en lo universitario se conforman en un hito importante en este momento de la vida y cuya resolución tendrá consecuencias importantes para el desarrollo en la vida adulta (Arnett, 2006, 2008; Domínguez Castillo, Guerrero Walker, & Domínguez Castillo, 2015).

El rendimiento académico se considera como un criterio para decidir sobre la efectividad de los programas educativos y el éxito académico, y esa es una de las razones por las cuales se busca identificar variables que lo influyan o lo afecten (Abolmaali, Rashedi, & Ajilchi, 2014). Los investigadores han intentado determinar los factores que predicen el éxito entre los estudiantes

universitarios, concluyendo que los factores psicológicos son críticos para el logro en este entorno (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). Dentro de los aspectos psicológicos, la capacidad y la inteligencia se consideran predictores del rendimiento académico, pero hay evidencia de que el bienestar y las variables de personalidad también juegan un papel destacado (Gonzalez Rey, 1991; O'Connor & Paunonen, 2007; Ross Arguelles, Salgado Ortiz, Fernández Nistal, & López Valenzuela, 2019).

La personalidad es un constructo complejo que se ha conceptualizado de modos diferentes dependiendo de dónde se ha fijado la mirada. Si el acento está puesto en las diferencias individuales, se sobrestima lo constitucional en detrimento de las influencias ambientales (Carver & Sheier, 2014). Si, por otro lado, el acento recae sobre el ambiente, se elimina la influencia de los rasgos en la constitución de la personalidad y de este modo su incidencia en la acción. Ambos enfoques, por lo tanto, presentan sesgos. Pero una tercera opción, desde la perspectiva de los rasgos, enfatiza la interdependencia de la influencia de los rasgos y su expresión contextual, proporcionando un marco más adecuado para definir a la personalidad (Cervone 1997, 2004; Mischel & Shoda, 1995; Mischel, Shoda, & Mendoza-Denton, 2002). Es decir, que los rasgos no son independientes para actuar, sino que generan un vínculo entre situación y acción, lo que permite que dado determinado contexto -como el ámbito educativo- es probable que se exprese determinada cualidad de rasgo -como la responsabilidad-.

Esta última perspectiva entiende que la personalidad es un conjunto de rasgos que permiten el ajuste psicológico al entorno, ya que consideran a la personalidad como un sistema autorregulatorio entre sus estructuras funcionales y el medio (Catell, 1978; Catell & Kline, 1977; Costa & McCrae, 1989, 1997; Eysenck, 1975; McCrae & Costa, 1989; Mischel & Shoda, 1995; Wiggins 1979, 1989). Estos conjuntos de rasgos nos dicen cómo el individuo podría actuar con su mundo (Bjorklund & Hernández Blasi, 2012), y tienen una fuerte asociación con el sustrato biológico comúnmente conocido como temperamento. Este es visible desde el desarrollo temprano y presenta relativa estabilidad (Harris, 2005; Rothbart & Bate, 2006). Por lo tanto, la personalidad es mucho más que la suma de rasgos, ya que incluye al temperamento, las cogniciones de alto orden y las influencias sociales recibidas. En este sentido, la personalidad deja de ser una figura estática para pasar a ser un proceso en el desarrollo de la persona a lo largo de la vida, conviviendo en ella la paradoja de la estabilidad y el cambio.

Uno de los modelos de rasgos más aceptados es el de los cinco grandes factores de personalidad: extraversión, agradabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia (Costa & McCrae, 1992; Hazrati-Viari, Rad, & Torabi, 2012). Es ampliamente reconocido que los cinco factores de personalidad capturan la mayoría de las diferencias individuales en los patrones de comportamiento (Costa & McCrae, 1992) y, por lo tanto, son apropiados para estudiar el comportamiento diario y el rendimiento en una amplia gama de dominios (De Feyter, Caers, Vigna, & Berings, 2012).

En varios entornos educativos, se ha demostrado que los rasgos de personalidad contribuyen a la explicación de las diferencias individuales en el rendimiento académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Furnham & Monsen, 2009; Nguyen, Allen, & Fraccastoro, 2005; O'Connor & Paunonen, 2007). Los antecedentes empíricos documentan las relaciones entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico, así como algunos de los mecanismos subyacentes a estos vínculos (Perera, McIlveen, & Oliver, 2015). Por ejemplo, las investigaciones sugieren que los rasgos de personalidad afectan el rendimiento y el logro (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003, 2008; Crozier, 1997; Komarraju & Karau, 2005).

Analizando cada rasgo de manera específica, podemos decir que extraversión es fundamentalmente la predisposición a las emociones positivas, se relaciona al optimismo, sociabilidad, alegría, actividad y les gusta estar rodeados de gente (Cuadra-Peralta, Veloso Besio, Marambio-Guzmán, & Tapia Henríquez, 2015; Facio, Prestofelippo, & Sireix, 2015; Widger y Costa 2013). En cuanto a las investigaciones que vinculan la extraversión y el rendimiento académico los resultados no son cerrados, Rothstein, Paunonen, Rush y King (1994) informa asociación positiva, mientras que Furnham, Chamorro-Premuzic y McDougall (2003) hallaron correlación negativa, pero la mayoría de los estudios no presentan correlación entre dichas variables (Cuadra-Peralta et al., 2015; Kappe & Van Der Flier, 2012).

Agradabilidad se relaciona con las relaciones interpersonales y refiere a individuos generosos, empáticos, confiados, cooperativos, modestos, sensibles a las necesidades de los demás. (Clark & Schroth, 2010; Costa & McCrae, 1992; Facio et al., 2018; Widger & Costa 2013). El vínculo entre agradabilidad y rendimiento académico no es claro, si bien la mayoría de los trabajos no han encontrado asociación (Cuadra-Peralta et al., 2015; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Kappe & Van Der Flier, 2012) algunos autores informan asociaciones positivas (Farsides & Woodfield, 2003) y otros observaron correlaciones negativas (Rothstein et al., 1994).

Responsabilidad refiere a la claridad en los objetivos, planeamiento, persistencia en la consecución del logro, por lo tanto, implica individuos con determinación y voluntad (Carver & Sheier, 2014; Costa & McCrae, 1992). Hay acuerdo respecto a la relación positiva entre responsabilidad y rendimiento académico ya que los estudios han demostrado que la responsabilidad es un fuerte predictor del rendimiento académico (Abolmaali, Rashedi, & Ajilchi, 2014; Atashrouze, Rastegar, & Askari, 2009; Cheng & Ickes, 2009; Cupani, Garrido, Tavella, 2013; Diseth, 2003; Kiliç-Bebek, 2000; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Laidra, Pullmann & Allik, 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Wagerman & Funder, 2007). La responsabilidad es el único predictor más consistente y fuerte del logro académico ya que los otros factores no mostraron asociación (Cuadra-Peralta et al., 2015) incluso después de controlar la inteligencia (Kappe & Van Der Flier, 2012). También se ha observado que la elevada orientación futura influye positivamente en el rendimiento académico (Barrera Hernández, Sotelo Castillo, Vales García, & Ramos Estrada, 2018).

Neuroticismo se asocia a la inestabilidad emocional y a la predisposición a experimentar emociones que generan malestar emocional como tristeza, culpa, rabia, ansiedad o vergüenza (Facio, Prestofelippo, & Sireix, 2015; Facio, Sireix, Caneo, & Trossero, 2018; Widger & Costa 2013). La mayoría de los estudiosos postulan que el neuroticismo tiene un impacto negativo en el rendimiento, sin embargo, el papel del neuroticismo en el rendimiento académico es menos claro (Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003; Perera, McIlveen, & Oliver, 2015), ya que investigaciones anteriores sobre la asociación entre el neuroticismo y los logros académicos mostraron resultados mixtos y no concluyentes (De Feyter, Caers, Vigna, & Berings, 2012) evidenciando la ausencia de correlación (Castro Solano & Casullo, 2001).

Apertura a la experiencia implica la capacidad de buscar y apreciar las experiencias por el valor que tienen en sí mismas, ya sea en lo relativo a las ideas o los valores. Se la suele asociar al intelecto, sin embargo, no es equivalente a inteligencia (Costa y McCrae, 1992; Widger y Costa 2013; Facio et al 2018). Finalmente, la investigación previa también confirma el papel de la apertura a la experiencia como otro de los factores de personalidad que predicen el rendimiento académico, aunque de manera muy débil sobre todo entre los universitarios (Furnham, Rinaldelli-Tabaton, &

Chamorro-Premuzic, 2011; Hazrati-Viari, Rad, & Torabi, 2012; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Poropat, 2009).

Es a partir de todos los antecedentes mencionados que este estudio busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Existe asociación entre los factores de personalidad y el rendimiento académico en jóvenes universitarios? ¿Existen diferencias en los factores de personalidad entre los jóvenes universitarios que tienen un rendimiento académico alto y aquellos que tienen un rendimiento académico bajo?

OBJETIVOS

- Determinar si existe asociación entre los factores de personalidad y el rendimiento académico en jóvenes universitarios.
- Comparar si existen diferencias en los factores de personalidad entre los jóvenes universitarios que tienen un rendimiento académico alto y aquellos que tienen un rendimiento académico bajo.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo e implicó, según los objetivos propuestos, un diseño descriptivo – comparativo - correlacional; de acuerdo con la temporalidad, fue un estudio transversal y teniendo en cuenta la fuente de la información, fue de campo.

Participantes

Para responder a los objetivos de investigación, se conformó una muestra intencional, no probabilística, de 395 jóvenes universitarios argentinos, de la provincia de Entre Ríos, de ambos sexos que tenían entre 18 y 28 años, siendo la media de 21.50, y el desvío típico de 2.49. El 49.9% de los evaluados fueron varones y el 50.1% mujeres.

El muestreo se hizo durante el año 2020 y debido a la pandemia por COVID 19, fue realizado de manera on-line. Cada sujeto evaluado otorgó su consentimiento informado y luego de explicitar formalmente su decisión de participar libremente en la investigación, tuvo acceso a los cuestionarios que se enuncian en el próximo apartado.

El consentimiento informado indicaba el propósito de la investigación, el uso que se haría de los datos únicamente con fines académicos y de investigación, y las consecuencias que podría tener la participación. Todo evaluado podía negarse a participar en el estudio o abandonarlo en cualquier momento que considerase conveniente sin que esto le generara un perjuicio. Finalmente, se garantizó la confidencialidad de los datos suministrados.

Instrumentos

Para la evaluación de la personalidad, se utilizó el Inventario Revisado de Personalidad NEO (NEO PI-R, Costa & McCrae, 1992), el cual consta de 240 afirmaciones que evalúan la personalidad adulta normal, entendiéndola desde la perspectiva de los Cinco Grandes Factores denominados: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad.

Cada afirmación tiene un formato de respuesta en escala Likert que va desde 1 hasta 5 indicando el grado de acuerdo. Específicamente, desde 1 que indica “totalmente en desacuerdo”,

hasta 5 que indica que está “totalmente de acuerdo”. Como ejemplo de las afirmaciones podemos mencionar: “Soy muy disciplinado/a”, “Pienso dos veces antes de comprometerme a hacer algo”.

Cada una de estas cinco dimensiones contiene seis facetas diferentes respectivamente (Costa & McCrae 1992; Widger & Costa 2013). Dentro de las facetas de responsabilidad encontramos: competencia, orden, sentido del deber, motivación de logro, autodisciplina y deliberación. Dentro de neuroticismo encontramos: ansiedad, rabia hostil, depresión, vergüenza, impulsividad y vulnerabilidad. Extraversión incluye las facetas calidez, sociabilidad, dominancia, actividad, búsqueda de excitación y emociones positivas. Dentro de apertura a la experiencia podemos ver facetas como: fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores. Finalmente, agradabilidad incluye: confianza, rectitud, altruismo, sumisión, modestia, sensibilidad.

En este estudio se utilizó el cuestionario adaptado a la población argentina por Richaud de Minzi, Lemos y Oros (2001, 2004). Se evaluó la consistencia interna utilizando el alfa de Cronbach que arrojó los siguientes resultados: para neuroticismo (.90), para extraversión (.85) para apertura a la experiencia (.80), para agradabilidad (.81), y para para responsabilidad (.90), demostrando sus buenas propiedades psicométricas como en el estudio original.

Además, la Asociación de Terapeutas Cognitivos y Conductuales del Litoral de Argentina, ha comprobado las buenas propiedades psicométricas de este instrumento en nuestra provincia informando valores de confiabilidad aceptables y una estructura factorial conservada como habían propuesto los autores originales (Facio, Prestofelippo & Sireix, 2015).

El rendimiento académico fue evaluado mediante la consulta a cada sujeto sobre el promedio estimado que ha obtenido a lo largo de su carrera en sus exámenes finales, explicitando que el cálculo se obtiene sumando la nota de todos los exámenes aprobados y desaprobados y dividiéndolo por el total de exámenes que ha rendido.

Para recabar los datos sociodemográficos se realizó un cuestionario sociodemográfico estructurado en el que se consultó sobre sexo, edad, nivel socioeconómico, nivel educativo, año de cursado, entre otras.

RESULTADOS

Con el fin de cumplir el objetivo propuesto de determinar si existe asociación entre los factores de personalidad y el rendimiento académico en jóvenes universitarios, se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson y se determinó la significancia estadística, el tamaño del efecto y la potencia estadística.

Tal como se puede observar en la tabla 1, en la muestra estudiada de 395 jóvenes, se advirtió una asociación significativa, pero baja, entre la extraversión y el rendimiento académico ($r=.103$, $p\leq.05$). También se evidenció una asociación significativa, aunque baja, entre la apertura a la experiencia y el rendimiento académico ($r=.143$, $p\leq.01$). Por otra parte, se observó una asociación significativa, pero baja, entre la agradabilidad y el rendimiento académico ($r=.102$, $p\leq.05$). Además, se encontró una asociación significativa y moderada, entre la responsabilidad y el rendimiento académico. No se halló asociación entre neuroticismo y rendimiento académico ($r=-.016$, $p>.05$). Como se puede ver, la asociación más elevada se presentó entre la responsabilidad y el rendimiento académico, seguidamente se presentaron asociaciones significativas, aunque bajas del resto de los factores como extraversión, apertura a la experiencia y agradabilidad con el rendimiento académico, pero no se halló correlación entre neuroticismo y rendimiento académico.

Tabla 1.

Correlaciones de Pearson entre los factores de personalidad y el rendimiento académico.

		Extraversión	Apertura	Agradabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo
	<i>r</i>	.103*	.143**	.102*	.252**	-.016
Rendimiento académico	<i>p</i>	.041	.004	.044	.000	.749
	<i>TE</i>	.320	.378	.319	.501	.126
	<i>1-β</i>	.99	.99	.99	1	.99

r: correlación de Pearson. *p*: nivel de significación. *TE*: tamaño del efecto. *1-β*: potencia estadística. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). **: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Seguidamente, para comparar si existen diferencias en los factores de personalidad entre los jóvenes universitarios que tienen un rendimiento académico alto y aquellos que tienen un rendimiento académico bajo, se llevó a cabo una prueba t para comparación de medias, la variable dependiente fueron los cinco grandes factores de personalidad y la variable entre sujetos fue la pertenencia a los grupos de alto o bajo rendimiento académico.

Para cumplir con este objetivo, la variable rendimiento académico fue categorizada en cuatro grupos con frecuencias relativamente homogéneas, teniendo en cuenta los valores de distribución de la variable. Se realizaron tres puntos de corte, de manera que el primer grupo “bajo rendimiento académico” quedó constituido por 184 sujetos, representando al 46.6% de la muestra y el grupo “alto rendimiento académico” conformado por 65 sujetos representando al 16.5% del total de la muestra. Las medias y desviaciones estándar correspondientes a los cinco grandes de personalidad según el nivel de rendimiento académico pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2.

Prueba t y comparación de los valores medios y desvíos estándares de los factores de personalidad en función de la pertenencia al grupo de bajo o alto rendimiento académico.

VARIABLE	Grupo “Bajo rendimiento” n= 184		Grupo “Alto rendimiento” n=65		Valores estadísticos				
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>1-β</i>
Extraversión	109.12	18.248	113.30	19.371	247	1.563	.119	.222	.49
Apertura	112.02	16.152	118.10	16.831	247	2.580	.010	.368	.48
Agradabilidad	111.86	15.645	117.60	15.584	247	2.543	.012	.367	.48
Responsabilidad	107.65	18.313	121.18	20.843	247	4.934	.000	.689	.92
Neuroticismo	101.08	20.906	101.27	21.333	247	.064	.949	.009	.94

De manera detallada y como se puede ver en la figura 1, en cuanto la extraversión, el grupo “bajo rendimiento académico” presentó una media de 109.125 (DT=18.248) y el grupo “alto rendimiento académico” presentó una media de 113.307 (DT=19.371), no hubo diferencia entre ambos grupos ($p > .05$; $t = 1.56$).

En cuanto a la apertura a la experiencia, el grupo “bajo rendimiento académico” presentó una media de 112.027 (DT=16.152) y el grupo “alto rendimiento académico” presentó una media de 118.107 (DT=16.831), la diferencia entre ambos grupos fue significativa ($p < .05$; $t = 2.58$).

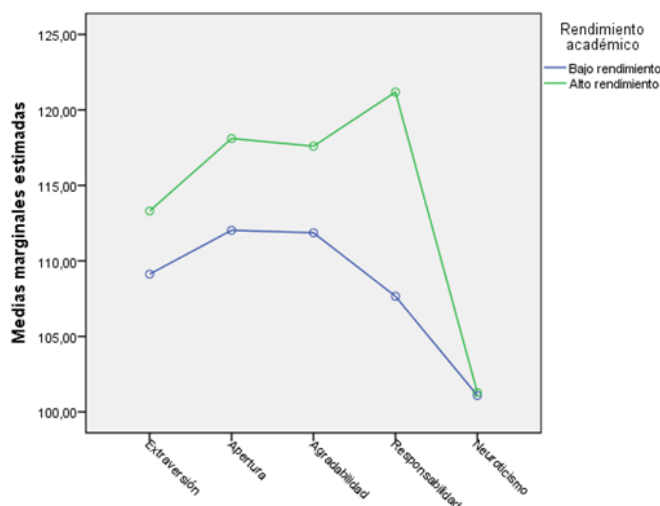
En cuanto a la agradabilidad, el grupo “bajo rendimiento académico” presentó una media de 111.864 (DT=15.645) y el grupo “alto rendimiento académico” presentó una media de 117.600 (DT=15.584), la diferencia entre ambos grupos fue significativa ($p < .05$; $t = 2.54$).

En cuanto a la responsabilidad, el grupo “bajo rendimiento académico” presentó una media de 107.657 (DT= 18.313) y el grupo “alto rendimiento académico” presentó una media de 121.184 (DT= 20.843), la diferencia entre ambos grupos resultó significativa ($p < .001$; $t = 4.93$).

En cuanto al neuroticismo, el grupo “bajo rendimiento académico” presentó una media de 101.081 (DT=20.906) y el grupo “alto rendimiento académico” presentó una media de 101.276 (DT=21.333), no hubo diferencia entre ambos grupos ($p > .05$; $t = .94$).

Figura 1.

Valores medios y desvíos estándares de los factores de personalidad en función de la pertenencia al grupo de bajo o alto rendimiento académico.



Discusión

Esta investigación se realizó con el objetivo general de conocer la relación entre la personalidad y el rendimiento académico. Con ese fin se buscó determinar si existe asociación entre los factores de personalidad y el rendimiento académico y comparar si existen diferencias en los factores de personalidad entre aquellos que tienen un rendimiento académico alto y quienes tienen un rendimiento académico bajo en una muestra de jóvenes universitarios argentinos.

Se encontró que la asociación más elevada y la mayor diferencia entre grupos se presentó entre la responsabilidad y el rendimiento académico, tal como se ha informado consistentemente

en otras investigaciones (Abolmaali, Rashedi, & Ajilchi, 2014; Atashrouze, Rastegar, & Askari, 2009; Cheng & Ickes, 2009; Cuadra-Peralta et al., 2015; Cupani, Garrido, Tavella, 2013; Diseth, 2003; Kappe & Van Der Flier, 2012; Kiliç-Bebek, 2000; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Laidra, Pullmann & Allik, 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Wagerman & Funder, 2007). Lo cual es esperable ya que las personas más responsables tienen mayor claridad en los objetivos, planeamiento, persistencia en la consecución del logro, por lo tanto, implica individuos con determinación y voluntad, características fundamentales para sostener un objetivo a lo largo del tiempo (Carver & Sheier, 2014; Costa & McCrae, 199).

Seguidamente se presentaron asociaciones significativas, aunque bajas, del resto de los factores como extraversión, apertura a la experiencia y agradabilidad con el rendimiento académico. Y si bien, apertura a la experiencia y agradabilidad presentaron diferencias entre los grupos con menor y mayor rendimiento, la extraversión no logró el mismo efecto, lo que continúa manteniendo viva la controversia ya que otros investigadores han mostrado resultados divergentes (Cuadra-Peralta et al., 2015; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Furnham, Chamorro-Premuzic y McDougall, 2003; Kappe & Van Der Flier, 2012; Rothstein et al., 1994). De igual manera, los resultados de este trabajo están en línea con otros antecedentes empíricos (Farsides & Woodfield, 2003; Furnham, Rinaldelli-Tabaton, & Chamorro-Premuzic, 2011; Hazrati-Viari, Rad, & Torabi, 2012; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Poropat, 2009; Rothstein, Paunonen, Rush y King, 1994).

No se halló correlación entre neuroticismo y rendimiento académico, ni tampoco diferencia en los perfiles, tal como informan otros trabajos empíricos (Castro Solano & Casullo, 2001; De Feyter, Caers, Vigna, & Berings, 2012). Pero esto presenta una diferencia con otros autores que informan una correlación negativa y lo que sería esperable teóricamente (Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003; Perera, McIlveen, & Oliver, 2015).

Como conclusión, se puede decir que de manera más clara el factor que sobresale en la relación con el rendimiento académico es la responsabilidad. Mientras que no hay diferencias en los niveles de estabilidad emocional o neuroticismo entre quienes presentan menor o mayor rendimiento académico.

Como limitaciones de este trabajo, podemos mencionar el tamaño pequeño de la muestra, las deficiencias propias de las medidas de autorreporte y que se trata de una evaluación transversal. Por otra parte, la evaluación del rendimiento académico obtenido a través del propio sujeto puede no ser una exacta representación del constructo. Por lo tanto, se recomienda para futuros estudios obtener otras medidas del rendimiento académico, como por ejemplo el promedio informado por la universidad. Sería también muy interesante poder realizar evaluaciones a través del tiempo, realizando una evaluación anual durante el transcurso de la carrera. Como así también, profundizar en las facetas de la responsabilidad e incluyendo otras variables como las cognitivas (inteligencia, por ejemplo) y variables motivacionales (como los intereses personales, la autoeficacia y la autodeterminación) esto nos llevaría a poder generar modelos más integrados para comprender mejor fenómenos tan complejos (Cupani & Zalazar-Jaime, 2014).

Finalmente, se considera que los resultados hallados son relevantes para las universidades y las posibles mejoras que se pueden realizar teniendo como objetivo un mejor desempeño de los estudiantes universitarios de manera inmediata y también para su futuro desempeño laboral. Por un lado, para complementar y dar estructura a aquellos estudiantes que aún no la hayan desarrollado, considerando las variables de personalidad cuando se evalúa a un alumno en las áreas de orientación educativa para brindar procesos de asesoramiento sobre la organización del

tiempo de estudio y el tiempo libre, el orden, el entrenamiento de los hábitos de estudio, la organización y la visión de futuro (Castro Solano & Casullo, 2001). Por otro lado, tal como proponen Kappe y Van Der Flier (2012), se podrían proponer programas más desafiantes de estudio e investigación, con el debido reconocimiento, para fomentar un mayor desarrollo en estudiantes que ya están organizados y motivados internamente.

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social de la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Paraná (CIIVDS-UCA).

REFERENCIAS

- Abolmaali, K., Rashedi, M., & Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics psycho-social climate of the classroom and students' academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4(05), 225. doi: 10.4236/ojapps.2014.45022
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st Century* (pp. 3-19). Washington: APA Books.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576. doi: 10.1016/S2215-0366(14)00080-7
- Atashrouze, B., Rastegar, N. and Askari, A. (2009). The Relationship between the Five Personality Characteristics and Academic Achievement. *Iranian Journal of Psychology*, 16, 376-367.
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Vales García, J. J., & Ramos Estrada, D. Y. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 7(49), 37-44. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/458>
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adultez emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 35(1), 47-56. doi: 10.4067/S0718-48082017000100005
- Baum, S., & Ma, J. (2007). *Education pays: The benefits of higher education for individuals and society* (Trends in Higher Education Series). Mount Vernon, IL: The College Board.
- Bjorklund, D. & Hernandez Blasi, C. (2012). *Child and adolescent development: An Integrative Approach*. Belmont, CA: Wadsworth CENGAGE Learning.
- Carver, C. & Sheier, S. (2014). *Teorías de la Personalidad* (7th ed.). México: Pearson Educación.
- Castro Solano, A. & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326003>
- Catell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. Nueva York, NY: Plenum Press.
- Catell, R. & Kline, P (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence perceived self-efficacy. *Psychological Science*, 8, 43-50. doi: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00542.x
- Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological review*, 111, 183-204.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.003
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Cheng, W., & Ickes, W. (2009). Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. *Personality and Individual Differences*, 47, 817–822. doi: 10.1016/j.paid.2009.06.029

- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences*, 20(1), 19-24. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.002
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). NEO PI-R professional manual: Revised NEO PI-R and NEO-FFI. Florida, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1989). Personality continuity and change of adult life. In M. Storandt and G.R. Vanden Bos (Eds.), *The adult years: Continuity and change* (pp. 45-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners: Personality differences in education*. London: Routledge.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso Besio, C., Marambio-Guzmán, K., Tapia Henríquez, C. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40(10), 690-695. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33941643007>
- Cupani, M., Garrido, S., & Tavella, J. (2013). El Modelo de los Cinco Factores de Personalidad: contribución predictiva al rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 9(17), 67-86. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6232>
- Cupani, M. & Zalazar-Jaime, M. F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4763678>
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and individual Differences*, 22(4), 439-448. doi: 10.1016/j.lindif.2012.03.013
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155. doi: 10.1002/per.469
- Domínguez Castillo, R. A., Guerrero Walker, G. J., & Domínguez Castillo, J. G. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 4(43), 31-40. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/313#:~:text=Los%20resultados%20de%20este%20grupo,acad%C3%A9micas%20realizadas%20por%20los%20discentes>.
- Eysenck, H. J. (1975). *The inequality of man*. San Diego: EDITS.
- Facio, A, Prestofelippo, M., Sireix, M (2015). *La estructura de la personalidad evaluada a través del neo-pi-r. Diferencias de edad entre adultos emergentes, adultos jóvenes y adultos mayores en una muestra argentina*. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Facio, A., Sireix, M. C., Caneo, A., & Trossero, A. (2018). La personalidad de pacientes argentinos en psicoterapia ambulatoria. *Vertex. Revista argentina de psiquiatría*, 29, 270-275.
- Facio, A., Prestofelippo, M. E. y Sireix, M. C. (2015). *La estructura de la personalidad evaluada a través del NEO-PI-R. Diferencias de edad entre adultos emergentes, adultos jóvenes y adultos mayores en una muestra argentina*. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Facio, A., Resett, S., Micocci, F., & Mistrorigo, C. (2007). Emerging adulthood in Argentina: An age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1(2), 115-118. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00025.x
- 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. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00111-3
- Furnham, A., & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19, 28-33. doi: 10.1016/j.lindif.2008.02.001
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955. doi: 10.1016/j.paid.2003.10.016
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, on behalf about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 47-64. doi: 10.1016/j.lindif.2003.08.002
- Furnham, A., Rinaldelli-Tabaton, E., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). Personality and intelligence predict arts and science school results in 16-year-old. *Psychologia*, 54(1), 39-51. doi: 10.2117/psysoc.2011.39
- González Rey, D. F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Educación y ciencia*, 1(3), 25-29. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/30/pdf>
- Harris, L. J. (2005). Handedness. In B. Hopkins (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of child development* (pp. 321-326). New York: Cambridge University Press.

- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *32*, 367-371. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.055
- Kappe, R., & Van Der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what is more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, *27*(4), 605-619. doi: 10.1007/s10212-011-0099-9
- Kiliç-Bebek, E. (2000). Explaining math achievement: Personality, motivation, and trust. Doctoral dissertation, Submitted in partial fulfilment, Yildiz Technical University.
- Komaraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, *39*(3), 557-567. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.013
- Komaraju, M., Karau, S.J., & Schmeck, R.R. (2009) Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Student's Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*, *19*, 47-52. doi: 10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, *54*(3), 247-266. doi: 10.1353/csd.2013.0034
- 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. doi: 10.1016/j.paid.2006.08.001
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of personality and Social Psychology*, *56*, 586-595. doi: 10.1037/0022-3514.56.4.586
- Mesurado, B., Tortul, M. C., & Schonfeld, F. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de Educación*, *20*(25), 150-158. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/772>
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, and invariance in personality. *Psychological Review*, *102*(2), 246-268. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7740090/>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Mendoza-Denton, R. (2002). Situation-behavior profiles as a locus of consistency in personality. *Current Directions in Psychological Science*, *11*, 50-54. doi: 10.1111/1467-8721.00166
- Nguyen, N. T., Allen, L. C., & Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *27*(1), 105-116. doi: 10.1080/13600800500046313
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of postsecondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, *43*(5), 971-990. doi: 10.1016/j.paid.2007.03.017
- Perera, H. N., McIlveen, P., & Oliver, M. E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 440-457. doi: 10.1111/bjep.12084
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, *135*(2), 322-338. <https://psycnet.apa.org/record/2009-02580-011>
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V., & Oros, L. (2004). Diferencias entre el español y el argentino en el Neo Pi R: su influencia sobre la validez constructiva. *Psicodiagnosticar*, *13*, 27-45. https://www.researchgate.net/publication/264541443_Diferencias_entre_el_espanol_y_el_argentino_en_el_Neo_Pi_R_su_influencia_sobre_la_validez_constructiva
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., & Oros, L. (2001, octubre). *Adaptación Argentina del NEO PI R* (Comunicación Libre). V Jornadas de Integración Psicológica. Universidad Adventista del Plata. Libertador San Martín, Entre Ríos.
- Ross Arguelles, G. P., Salgado Ortiz, K. I., Fernández Nistal, M. T. y López Valenzuela, M. I. (2019). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia*, *8*(51), 58-63. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/492>
- Rothbart, M.K. & Bates, J. E. (2006). Temperament in children's development. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed). (pp. 99-166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 516-530. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.516

- Sanrock, J., (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid, España. McGraw Hill/Interamericana de España.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of 'emerging adulthood'. In Furlong, A. (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 39-45). New York: Routledge.
- Urbano, A. U. & Yuni, J. A. (2016). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital* (2nd ed.) Córdoba: Editorial Brujas.
- Wagerman, S. A. & Funder, D. C. (2007) Acquaintance Reports of Personality and Academic Achievement: A Case for Conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.001
- Widger, T. & Costa, P. (2013). Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality. Washington, USA. American Psychological Association. *Journal of Personality Disorders* 4(4), 362-371. doi: 10.1037/13939-000
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait descriptive terms: the personal domain. *Journal of personality and social psychology*, 37, 395-412. doi: 10.1037/0022-3514.37.3.395