

## Personalidad del estudiante exitoso

William, Alvarado-Ochoa<sup>1\*</sup>; Walter, González-Gordillo<sup>2</sup>; Tomás, Fontaines-Ruiz<sup>3</sup>; Rosa, Salamea-Nieto<sup>4</sup>; Giovani, Blacio-Aguilar<sup>5</sup>.

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el perfil de personalidad del estudiante exitoso de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, mediante la aplicación del test 16pf. Se estudiaron los perfiles de personalidad de 292 estudiantes con promedios ubicados entre 9,5 y 10, durante el segundo período académico del año 2015. El 32% fueron del sexo masculino y el 68% femenino. La edad promedio de la población fue de 25 años de edad. Los resultados reportan que el estudiante exitoso presenta características compartidas entre la practicidad y lo bohemio; tienen una fuerte tendencia a lo pragmático, práctico y lógico, mostrando autocontrol. Su inteligencia no lo exime de mostrar conformidad con intereses intelectuales coherentes con la sostenibilidad de la norma académica. Afrontan de manera equilibrada situaciones de estrés académico e insatisfacción, mostrando lejanía con un cuadro neurótico, básicamente por su relación consciente con las normas en armonía con sus sentimientos. Presentan apertura a la experiencia vigilada por el tesón de la dominancia. Tienen alta autoeficacia basada en la percepción de su inteligencia, y en el control de sus actos, sin dejar que sus emociones lo dominen, llegando a ser resilientes y promotores de cambios en su entorno.

**Palabras Clave:** Personalidad; estudiantes exitosos; 16Pf, Cattell; estudiantes universitarios.

## The personality of successful student

### Abstract

The objective of the research was to determine the personality profile of successful students of the "Universidad Técnica de Machala", Ecuador, by applying the 16pf test. The personality profiles of 292 students with averages between 9.5 and 10, during the second academic period of 2015 were studied. The 32% of students were male and 68% female. The average age of the population was 25 years old. The results report that successful students show shared characteristics between the practicality and the unorthodox. They have a strong tendency towards the pragmatic, practical and logical, demonstrating self-control. Their intelligence does not exempt them from showing compliance with intellectual interests that are consistent with the sustainability of academic standards. They face the stress generated from academic situations and dissatisfaction in a balanced manner, showing distance with a neurotic picture; basically, because of their conscious relationship with standards that are in harmony with their feelings. They demonstrate openness to the experience supervised by the determination of dominance. Successful students have high self-efficacy based on the perception of their intelligence and in control of their actions, without letting their emotions dominate them, becoming resilient and promoters of changes in their environment.

**Keywords:** Personality; successful students; 16PF, Cattell; university students.

**Recibido:** 1 de mayo de 2017  
**Aceptado:** 27 de julio de 2017

<sup>1</sup> Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Teléfono: 0984365124; email: weao71@gmail.com

<sup>2</sup> Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Teléfono: 0984365124. dgonzalez@utmachala.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-3007-5893>

<sup>3</sup> Unidad Académica de Ciencias Empresariales, Universidad Técnica de Machala, Ecuador Teléfono: 0983755463; email: tfontaines@hotmail.com

<sup>4</sup> Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Teléfono: 0987215401; email: rsalamea@utmachala.edu.ec

<sup>5</sup> Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Teléfono: 0995630279; email: gblacio@utmachala.edu.ec

\*Autor para correspondencia weao71@gmail.com

## I. INTRODUCCIÓN

El éxito académico ha sido explicado como el resultado de la interacción de variables de naturaleza diversa. Específicamente en el campo de la psicología, se registran investigaciones que revelan cómo la apertura, imaginación, inteligencia emocional y escrupulosidad, lo impulsan y hacen competitivo (Steinmayr, Bipp y Spinath, 2011; Liang y Yeh, 2014). También se develan ciertos factores inhibidores; muestra de ello es el reconocimiento de la ansiedad ligada al neuroticismo, como causante de miedo, inseguridad, nerviosismo, y baja autoeficacia del estudiante para desarrollar sus tareas académicas, lo cual conduce a la despersonalización y desplazamiento de la realización personal como consecuencia del estrés que genera el no saber cómo afrontar su rutina de formación (Maslach y Jackson, 1981; Montero-Marín y García-Campayo, 2010; Cazan y Năstasă, 2015; Ciorbea y Pasarica, 2013; Hakimi, Hejazi, y Lavasani, 2011).

A pesar de estos hallazgos, los centros de formación imponen su rigor y no lo negocian, exigiéndole al estudiante desarrollar su capacidad para solucionar problemas, o que sean consumidos por el desgaste emocional, mental y físico (Seibert, May, Fitzgerald, & Fincham, 2016). Justamente en esta diatriba es que encuentra sentido la presente investigación, cuyo objetivo es develar los rasgos de personalidad que condicionan el éxito estudiantil. Se parte del supuesto que el afrontamiento a las situaciones adversas, el logro del ajuste a las exigencias institucionales y el alto rendimiento académico están vinculados a la interacción de rasgos de personalidad presentes en los estudiantes exitosos y que, al mismo tiempo, los diferencian de otros cuyo rendimiento es menos aventajado.

Develar cómo funciona la personalidad del estudiante exitoso, permitiría entender sus modos de afrontamiento psicosocial, las perspectivas de abordaje durante los procesos de enseñanza aprendizaje, la construcción de modelos de intervención para traer a los estudiantes no exitosos a mejores estados de desempeño. De igual manera, se construye un patrón de referencia cognitivo, conductual y emocional que funcionará como zona de desarrollo próximo para aquellos estudiantes que tienen dificultad en su desempeño académico, por no tener un enfoque de aprendizaje idóneo (Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004). Con base en lo comentado, este estudio, demuestra que existen combinaciones factoriales que

promueven el éxito académico y es en este punto donde la presente investigación encuentra relevancia.

### La personalidad desde Cattell

La personalidad ha sido un misterio por resolver. Hipócrates intentó explicarla con su teoría humoral; Kant con el vínculo causal entre emocionalidad y actividad; Wundt con la visión de la teoría de la fuerza emotiva y la teoría del cambio. Freud indujo la visión prescriptiva con énfasis en la sexualidad, ganando cuestionamientos por la reducción de lo humano a las interacciones entre el inconsciente y las demandas del entorno, que, en definitiva, mantenían al sujeto en tensión y lo hacían proclives a la enfermedad. A mediados del siglo XX se impulsan los estudios que explican la personalidad desde la perspectiva cognitiva, hecho que fue contiguo al abordaje de la inteligencia y a los estudios factoriales (Rodríguez, 2002; Montaña Siniestra, Palacios Cruz y Gantiva, 2009)

Cattell (1983, 1952, 1993) postula una nueva faceta en el estudio de la personalidad. Su propuesta se basa en que todos los individuos tienen “rasgos” que se repiten en mayor o menor intensidad y que éstos diferencian a un sujeto de otro y pueden ser cuantificables, facilitando la predicción del comportamiento individual según las necesidades que se requieran. En este enfoque, se desconoce la fuerza de la entrevista como predictor del comportamiento y contrario a ello, se usan instrumentos estadísticos para la precisa obtención de datos libres de subjetividades, lo cual incrementa la fiabilidad alcanzada ante una necesidad específica. Este investigador se afianzó en los estudios de Allport y generó una lista de 4505 adjetivos de la personalidad humana, que luego de un proceso de rigurosa selección, fueron reducidos en 180 categorías, comprimidas posteriormente en 45, a través de métodos de correlación, teniendo como puntaje de referencia un índice de relación mayor o igual a 0,6. Para la verificación de estas medidas se entrenaron observadores voluntarios a fin de que analizaran la congruencia entre el conjunto de conductas y los rasgos agrupados. A partir de estos estudios se descubrió que habían 15 correlaciones de mayor fuerza, identificadas con letras del alfabeto que van de la A hasta la O (Geramian, Mashayekhi, y Ninggal, 2012)

La lista de rasgos que Cattell identificó fue agrupada mediante análisis factorial, generando cuatro conjuntos que son: sociabilidad (A,F) emocionalidad, (C, H, O, Q4) aptitudes básicas (B, M) responsabilidad (G, N, Q3)

e independencia de grupo (E, I, L, Q1, Q2). Estudios posteriores evidenciaron 4 grandes factores secundarios: Q1 juzga la reactividad afectiva del individuo (ansiedad baja-ansiedad alta); Q2 el grado de socialización del sujeto (extroversión-introversión); Q3 aceptación y seguimiento de las normas establecidas (poca-mucha socialización); Q4 el grado de dependencia del individuo al grupo. Estos dieciséis factores primarios y los de segundo orden, conforman el modelo de Cattell y su correspondiente cuestionario (Cattell, Cattell, y Cattell, 1993; Cattell y Mead, 2003).

### **El éxito académico. Una mirada intra e interpersonal**

El éxito académico se refiere a los resultados obtenidos durante la vida estudiantil, cuantificados al final de un período académico y que representan el óptimo desempeño ante las exigencias que demanda el proceso formativo (Cerchiaro, Paba, Tapia y Sánchez, 2006). Su estudio involucra desde la comprensión de factores psicosociales hasta el acompañamiento pedagógico, destacando la auto-conciencia como influencia positiva que permite una atención enfocada en el cumplimiento de metas (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton y Osborne, 2012; Dollinger, Matyja, y Huber, 2008), la escrupulosidad (Saklofske et al., 2012), la adaptación a los entornos educativos (Carvalho, 2016). Lo señalado indica que el rendimiento académico es multifactorial y que de la interacción entre sus componentes se modelan acciones que lo impulsan o lo detienen (Vărășteanu y Iftime, 2013; Schmitt, Oswald, y Kim, 2006). Para efectos de su comprensión agrupamos los factores del éxito académico en dos segmentos: individuales y los contextuales. A continuación, se desarrollan cada uno de ellos.

### **Factores individuales vinculados al éxito académico**

Los estudios han demostrado que la motivación basada en las creencias personales de autoeficacia actúa como reguladora de la personalidad, (Bandura, 1991; Zuffian, Alessandri, Gerbino, Luengo Kanacri, Di Giunta, Milioni y Caprara, 2013) De igual manera, la apertura mental y la autoimagen positiva configuran el sistema psico-emocional de los estudiantes con altas calificaciones, a diferencia de aquellos que parten de una percepción de autoeficacia negativa, los cuales reflejan bajos resultados al no tener la

predisposición para afrontar obstáculos, reduciendo el nivel de persistencia en el cumplimiento de metas (Bandura, 1977; Rahmati, 2015; Komarraju y Nadler, 2013; Schwarzer y Hallum, 2008; Zuffian et al., 2013). Aunado a ello, la escrupulosidad resulta ser una variable influyente como predictor de resultados positivos debido a la presencia de características tales como precisión, profundidad y meticulosidad en las responsabilidades adquiridas, los cuales indican un compromiso constante y eficiente con las tareas impuestas en la vida académica (Önder, Iskender, Masal y Demirhan, 2014, Vedel, 2014, Honicke y Broadbent, 2016).

En ese sentido, la apertura se impone como un factor invariable entre los alumnos exitosos, manifestándose en una predisposición a aprender sin prejuicios y facilitando la integración de variados métodos de estudio que permitan el acceso a nuevas experiencias cognitivas que se suman al bagaje informacional actual (Hakimi et al., 2011; Clark y Schroth, 2010). Considerando lo anterior, se estima que la apertura podría tener mayor relevancia que la inteligencia, pues en su ausencia, el estudiante no podría aprender de forma significativa, aun teniendo ventaja cognitiva sobre otros (Farsides y Woodfield, 2003).

En torno a lo mencionado, se percibe un equilibrio en la inteligencia emocional como resultado de la convergencia entre la tensión académica y las actividades diarias, promoviendo una disminución de la carga mental en la toma de decisiones, facilidad en el manejo de las relaciones interpersonales y satisfacción con la vida, que a su vez se vincula con la disciplina constante y la curiosidad intelectual (Rosobas, Pades Jiménez, y García-Buades, 2016; Sánchez-López, León-Hernández, y Barragán-Velásquez, 2015; Vărășteanu y Iftime, 2013; Cazan y Năstasă, 2015; Önder et al., 2014).

### **El éxito académico y el entorno**

Las características estimulantes del entorno social del estudiante facilitan o dificultan el desarrollo de las destrezas necesarias para un buen desempeño académico (Mihaela, 2015; Mamat y Mazelan, 2011). El respaldo brindado por el grupo resulta ser un inhibidor del estrés; contrario a ello, fortalece la actitud positiva ante las exigencias académicas, expresado en la manifestación de altos niveles

de compromiso académico, identificación con la institución educativa en la que estudia, alta autoestima, seguridad y un mayor nivel de autonomía personal (Karimi, Bashirpur, Khabbaz, y Hedayati, 2014; Benight y Bandura, 2004; Salanova Soria, Martínez Martínez, Bresó Esteve, Llorens Gumbau, y Grau Gumbau, 2005; Ümmet, 2015; Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga, y Schaufeli, 2015). El entorno funciona con independencia de la personalidad del estudiante, pero condiciona su desempeño, de allí que no exista una completa revisión del éxito académico si se obvia su funcionamiento.

## II. DESARROLLO

### 1. Metodología

La investigación se ubica en la perspectiva epistemológica empírico inductiva, con un nivel de profundidad descriptivo (Padrón, 2007; Fontaines-Ruiz, 2010; 2012). El estudio fue desarrollado con estudiantes de la Universidad Técnica de Machala, ubicada en la Provincia de El Oro, República del Ecuador. El criterio de selección fue la posesión de un promedio acumulado entre 9,5 y 10 puntos en sus respectivas carreras. Se empleó un muestreo aleatorio

estratificado (Fontaines-Ruiz, 2012). En total se seleccionaron 292 estudiantes de los cuales, el 32% eran del sexo masculino y el 68% femenino. La edad promedio fue de 25 años.

Para la recolección de los datos, se empleó el cuestionario 16PF forma B, de 187 reactivos que fueron valorados según la tabla de normalización para población ecuatoriana. La aplicación se realizó durante 3 semanas. Los estudiantes fueron convocados mediante correo electrónico a las unidades de aplicación, donde se les pidió su consentimiento informado como condición previa para la presentación de la prueba. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, siguiendo las indicaciones psicométricas de Karson y W.O ´Dell (1998).

### 2. Resultados

El resultado de la evaluación se presenta el gráfico 1, donde se observa una tendencia positiva en cada uno de los factores estimados. La interpretación de los mismos se hará siguiendo las investigaciones de Karson & W.O ´Dell, (1998); Cattell y Mead, (2003); Revelle, (2009); Frager, Fadiman, y Vázquez, (2010).

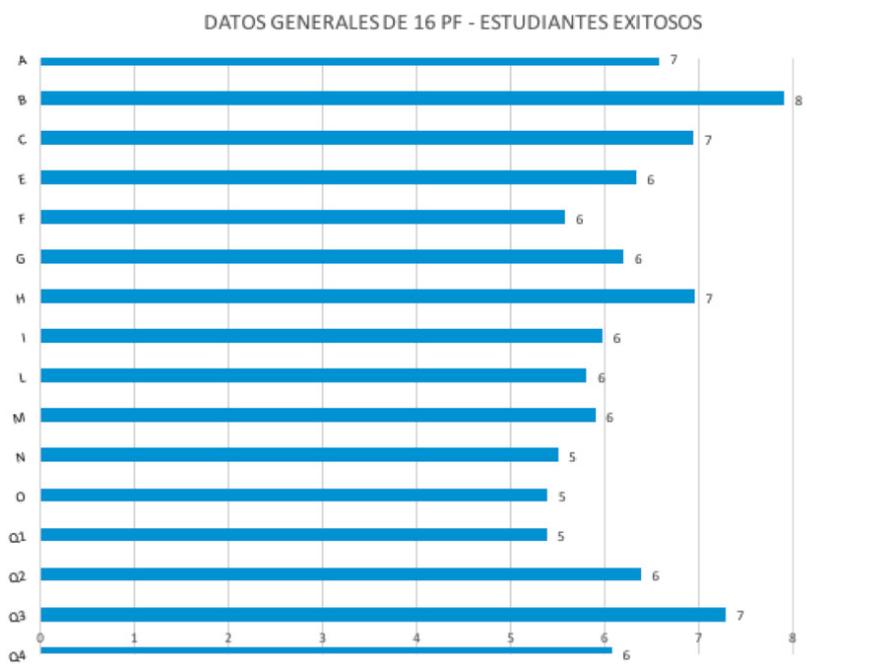


Gráfico 1. Resultados del 16 PF en estudiantes exitosos.

La afectividad (Factor A) determina la capacidad del individuo para relacionarse e interesarse por otros. Los resultados de este factor, sugieren que los alumnos tienen una alta afectividad, sin ser dependientes del grupo (Q2+) ya que prefieren tomar decisiones propias y suelen pensar que están lo suficientemente capacitados para tomar decisiones solos. No obstante, tienden a formar grupos y seguir sus normas cuando creen que es necesario.

Se observó alto puntaje en el factor B+ (Inteligencia) indicador de capacidad para comprender con rapidez y construir argumentos que sean aceptables por diversas comunidades sociodiscursivas. Esta capacidad la orienta a respuestas pragmáticas e inmediatistas, lo cual es coherente con la construcción de retos con refuerzos inmediatos y acorde a sus necesidades, según se infiere del puntaje obtenido en el factor M. Esta realidad es coherente con los hallazgos de Ruffing, Hahn, Spinath, Brunken, y Karbach, (2015) y Marcela, (2015) sobre la apertura cognitiva para integrar saberes en correspondencia con determinados requerimientos de la formación, permitiendo un buen nivel de congruencia entre lo demandado por el entorno y la construcción de respuestas que tiene el individuo.

Respecto a la fuerza del yo, (factor C+) se observó un puntaje alto, indicador de capacidad para asumir responsabilidades frente a situaciones estresantes de forma estable y madura, comportamientos necesarios para sobrellevar positivamente la vida académica, lo cual se corresponde con el comportamiento del factor dominancia E+ que indica las seguridad y seriedad al asumir los retos en su cotidianidad. Conviene destacar que estos valores se vinculan con los resultados obtenidos en los factores L+,M+,Q1+,Q2+, y propician un equilibrio entre la dominancia, suspicacia, astucia, y autosuficiencia que permiten mantener un desarrollo de las interrelaciones e imaginación sin perder el rasgo de autocontrol que brinda el factor E. El factor F medio entre los alumnos, indica un equilibrio entre el silencio y la opinión, la expresividad y la poca comunicación, entre la sospecha y la confianza.

El factor G (Conformidad al grupo) revela una predisposición a adaptarse con facilidad a lo establecido a nivel social, sin llegar al extremo de perder su propia individualidad por mantener el reconocimiento del grupo. Esto se puede tomar como un factor positivo que ayuda a desarrollar cualidades morales indispensables para el adecuado desempeño académico

(Giluk y Postlethwaite, 2015; Fariba, 2013) El mismo se correlaciona de forma positiva con el factor Q3 Autocontrol, impulsando estabilidad en la adaptación social, control emocional y tolerancia ante la ansiedad, incrementando la profundidad en el abordaje de las tareas, la atención al detalle durante el cumplimiento de las asignaciones, y el compromiso con la eficiencia en el desarrollo de sus actividades (Vedel, Thomsen, y Larsen, 2015; Geramian et al., 2012; Zhou, 2015; Conard, 2006).

El factor H (atrevimiento) reflejan una tendencia a la sociabilidad y trabajo en equipo sin llegar a la dependencia. Los factores de sensibilidad emocional (I) y el de suspicacia (L), y Dominancia (E) nos indican que los estudiantes presentan un alto nivel de competitividad, y autosuficiencia en sus tareas, sin caer en la culpa obsesiva, de acuerdo con los resultados obtenidos en el factor O vinculado a las tendencias a la culpabilidad. Esta realidad revela una tendencia natural a no dejarse arrastrar por prejuicios, a mostrar interdependencia entre las imposiciones dogmática de los grupos y a descubrir diversidad de accesos a las experiencias desde su perspectiva cognitiva (Zuffian et al., 2013; Vedel, 2014; Ruffing et al., 2015; Zhou, 2015).

### III. CONCLUSIÓN

El estudiante exitoso de la Universidad Técnica de Machala, tiene características compartidas entre la practicidad y lo bohemio; tienen una fuerte tendencia a lo pragmático, práctico y lógico, mostrando autocontrol. Su inteligencia no lo exime de exhibir conformidad con intereses intelectuales coherentes con la sostenibilidad de la norma académica. El estudiante sabe dirigir su esfuerzo intelectual a metas académicas para garantizar su condición de exitoso en los estudios. Estos sujetos pueden mantener la calma en grupo, pero muestran espontaneidad, franqueza y modestia.

Afrontan de manera equilibrada situaciones de estrés académico e insatisfacción, mostrando lejanía con un cuadro neurótico, básicamente por su relación consciente con las normas en armonía con sus sentimientos. Por otra parte, desde un punto de vista clínico, el perfil de personalidad es resistente a la ansiedad en niveles patológicos que influyan de manera negativa en la vida académica o sociofamiliar. Presentan apertura a la experiencia vigilada por el tesón de la dominancia. Tienen alta autoeficacia basada en la percepción de su inteligencia, y en el control de sus actos, sin dejar que sus emociones lo dominen, llegando a ser resilientes y

promotores de cambios en su entorno.

Este estudio abre espacios a nuevas interrogantes sobre la vinculación de la personalidad con el rendimiento y éxito académico. Se considera necesario continuar indagando el estilo de vida de los estudiantes exitoso para develar sus rituales de aprendizaje. Es importante saber cómo afrontan la adversidad, cuáles son los sentidos que le imprimen a su experiencia de formación, cómo establecen el balance entre las diversas áreas de su existencia. Se considera importante, crear escenarios pedagógicos donde se establezca mayor congruencia entre los estilos de aprendizaje y rasgos de personalidad de quienes experimentan el éxito académico, en aras de optimizar zonas de desarrollo próximo que atrapen un significativo número de estudiantes para que la inversión hecha en educación universitaria, contribuya con el crecimiento y desarrollo de la región.

#### IV. REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2): 191–215. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2): 248–287. [http://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy* 42(10), 1129–1148. <http://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences* 94: 54–58. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.011>
- Cattell, H. E. P., & Mead, A. D. (2003). The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF), p. 135–159.
- Cattell, R. B. (1952). The three basic factor-analytic research designs—their interrelations and derivatives. *Psychological Bulletin* 49(5): 499–520. <http://doi.org/10.1037/h0054245>
- Cattell, R. B. (1983). La naturaleza y medida de la ansiedad. *Estudios de Psicología* (16): 47–59. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65893.pdf> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=65893>
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., & Cattell, H. E. P. (1993). Manual Abreviado Del Cuestionario 16 Pf – 5, p. 1–8.
- Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(November 2014): 1574–1578. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E., & Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary* 3(1): 81–89. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.611>
- Ciorbea, I., & Pasarica, F. (2013). The Study of the Relationship between Personality and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 78: 400–404. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.319>
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality* 40 (3): 339–346. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003>
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality* 42(4): 872–885. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* 36(8): 1907–1920. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>
- Fariba, T. B. (2013). Academic Performance of Virtual Students based on their Personality Traits, Learning Styles and Psychological Well Being: A Prediction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84: 112–116. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.519>
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences* 34(7): 1225–1243. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)

- Fontaines-Ruiz, T. (2010). Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: Una aproximación teórica. *Revista Estudios Digital Integración*.
- Fontaines-Ruiz, T. (2012). *Metodología de la investigación: Pasos para realizar un proyecto de Investigación* (Editorial). Caracas.
- Frager, R., Fadiman, J., & Vázquez, A. (2010). *Teorías de la personalidad*. Recuperado a partir de <http://www.unife.edu.pe/biblioteca/imagenes/adquisiciones/octubre/FICHAS DESCRIPTIVAS.doc>
- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., & Ninggal, M. T. B. H. (2012). The Relationship Between Personality Traits of International Students and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46(1996): 4374–4379. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.257>
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences* 72: 59–67. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027>
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29: 836–845. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review* 17: 63–84. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159: 57–63. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328>
- Karson, S., & W.O ´Dell, J. (1998). 16 PF *Guía de uso clínico* (TEA EDICIO). Madrid.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences* 25: 67–72. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Liang, C., & Yeh, H.-T. (2014). The influences of personality traits on academic performance through imaginative capability: *the differences between engineering and science*. *Engineering Education*. Woodhead Publishing Limited. <http://doi.org/10.1533/9781780633589.1>
- Mamat, N. J. Z., & Mazelan, F. F. (2011). Learning encouragement factors and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 18: 307–315. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.044>
- Marcela, V. (2015). Learning Strategy, Personality Traits and Academic Achievement of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 3473–3478. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1021>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). CHRISTINA MASLACH University of California , Berkeley and University of California . Berkeley. *Journal of Occupational Behavior* 2(2): 99–113.
- Mihaela, P. L. (2015). Psychological Factors of Academic Success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180: 1632–1637. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.318>
- Montero-Marín, J., & García-Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: validation of the “Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)”. *BMC Public Health* 10(1): 302. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-10-302>
- Montaño Sinisterra, Merfi; Palacios Cruz, Jenny; Gantiva, Carlos; (2009). *Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, Julio-Diciembre, p. 81-107.
- Önder, I., Beşoluk, Ş., Iskender, M., Masal, E., & Demirhan, E. (2014). Circadian Preferences, Sleep Quality and Sleep Patterns, Personality, Academic Motivation and Academic Achievement of university students. *Learning and Individual Differences* 32: 184–192. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.003>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio* (28): 1–28. Recuperado a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102801>
- Rahmati, Z. (2015). ScienceDirect The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171(1996): 49–55. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Revelle, W. (2009). Personality structure and measurement: the contributions of Raymond Cattell. *British journal of psychology* (London,

- England : 1953), 100 (Pt 1A), 253–257. <http://doi.org/10.1348/000712609X413809>
- Rodríguez, T. G. (2002). Teorías Biológicas De Personalidad Y Su Aplicación Al Análisis De Los Personajes De Abigail Morgan Teorías Biológicas: *Tiny Dynamite* (1959): 1–17.
- Roso-Bas, F., Pades Jiménez, A., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish *nursing* students. *Nurse Education Today* 37: 53–58. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Ruffing, S., Hahn, E., Spinath, F. M., Brunken, R., & Karbach, J. (2015). Predicting students' learning strategies: The contribution of chronotype over personality. *Personality and Individual Differences* 85: 199–204. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.048>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences* 22(2): 251–257. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. [Psychological well-being among university students: Facilitators and obstacles of academic performance.]. *Anales de Psicología* 21(1): 170–180.
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica* 4(15): 126–132. <http://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>
- Schmitt, N., Oswald, F. L., & Kim, B. H. (2006). Individual Differences in Academic Growth: Do They Exist, and Can We Predict Them ?, 47(1): 69–86.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology* 57(SUPPL. 1): 152–171. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences* 49: 120–127. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024>
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences* 21(2): 196–200. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.026>
- Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences* 42(4): 132–138. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Ümme, D. (2015). Self Esteem among College Students: A Study of Satisfaction of Basic Psychological Needs and Some Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 1623–1629. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.813>
- Vărășteanu, C.-M., & Iftime, A. (2013). The Role of the Self-esteem, Emotional Intelligence, Performance Triad in Obtaining School Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 1830–1834. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.125>
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences* 71: 66–76. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.011>
- Vedel, A., Thomsen, D. K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences* 85: 69–76. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.030>
- Zhou, M. (2015). Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences* 86: 385–389. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.005>
- Zuffian, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences* 23(1): 158–162. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>