



**Análisis del rendimiento académico universitario:
vínculo con temperamento y ansiedad y contrastes
según sexo y rama de estudios**

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna

2023-2024

Autor

Alberto Rego Doval

Tutoras

Dra. Adelia de Miguel Negrodo

Dra. Mónica Carballeira Abella

Resumen

El análisis del rendimiento académico es esencial para entender cómo los estudiantes aprenden, identifican áreas de mejora y adaptan estrategias educativas para su éxito. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar el vínculo entre variables de personalidad, ansiedad y motivación, así como contrastes intersexo y en función de las ramas de estudio universitarias. La muestra constó de 106 estudiantes pertenecientes a la Universidad de La Laguna que cumplimentaron un cuestionario en línea formado por variables sociodemográficas y psicológicas: STAI, MOTEX Y NEO-PI-R. Se utilizó el programa SPSS para hallar las diferencias de medias con el estadístico t de Student y las correlaciones bivariadas. Los resultados principales reflejan algunos vínculos entre los cinco grandes factores de personalidad y el rendimiento como la asociación positiva entre responsabilidad y tiempo de preparación de un examen o la relación negativa de la extraversión con la dedicación al estudio. El factor del MOTEX imagen extremada y positiva de uno mismo se asoció negativamente con la asistencia a clase. No se dieron diferencias sexuales en rendimiento, pero sí en personalidad en la que las mujeres puntuaban más alto en ansiedad rasgo, ansiedad estado, inhibición ante el estrés y neuroticismo. Y en función de la rama de estudios, se ha hallado que los estudiantes de letras, humanidades y ciencias sociales presentaron mayor ansiedad rasgo, ansiedad estado y neuroticismo. En cambio, en el rendimiento académico solo hubo diferencias en las asignaturas presentadas a examen más de una vez y en la dedicación al estudio, a favor de los estudiantes de ciencias. Los presentes hallazgos fueron congruentes con la evidencia empírica. De cara a futuras investigaciones, se deben investigar más profundamente los factores temperamentales, además de considerar otras variables contextuales que puedan afectar al rendimiento académico.

Palabras clave

Rendimiento Académico, Ansiedad, Motivación, Diferencias Intersexo.

Abstract

The analysis of academic performance is essential to understand how students learn, identify areas for improvement and adapt educational strategies for their success. Therefore, this study aims to analyze the link between personality, anxiety and motivation variables, as well as contrasts between sexes and according to the university areas of study. The sample consisted of 106 students belonging to the University of La Laguna who filled in an online questionnaire consisting of sociodemographic and psychological variables: STAI, MOTEX and NEO-PI-R. SPSS software was used to find differences with Student's t-statistic and bivariate correlations. The main results reflect some links between the big five personality factors and performance such as the positive association between responsibility and time spent preparing for a test, or the negative relationship of extraversion with dedication to study. The MOTEX factor extreme and positive self-image was negatively associated with class attendance. There were no gender differences in performance, but there were differences in personality, with females scoring higher on trait anxiety, state anxiety, stress inhibition and neuroticism. Depending on the field of study, it was found that students in the arts, humanities and social sciences had higher trait anxiety, state anxiety and neuroticism. On the other hand, in academic performance there were only differences in subjects presented to take the exam more than once and in dedication to study, in favor of science students. The present findings were consistent with the empirical evidence. In future research, temperamental factors should be further investigated, in addition to considering other contextual variables that may affect academic performance.

Key words

Academic Performance, Anxiety, Motivation, Intersex Differences.

Introducción

El rendimiento académico en estudiantes universitarios es un tema de creciente interés en el ámbito de la psicología educativa (Kashdan y Rottenberg, 2010). La compleja interacción entre factores motivacionales y emocionales desempeña un papel crucial en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos. Para describir esta compleja interacción se requiere definir los tres conceptos que incluye: ansiedad, motivación y rendimiento efectivo.

La ansiedad es una respuesta emocional compleja y multifacética, caracterizada por sentimientos de aprensión, tensión y preocupación ante situaciones percibidas como amenazantes o desafiantes (APA, 2013). Esta respuesta puede manifestarse de diversas formas en el contexto académico, desde el temor ante exámenes, hasta la ansiedad social experimentada durante presentaciones o actividades grupales (Chapell et al., 2005). La ansiedad académica puede interferir con el funcionamiento cognitivo, afectando la atención, la memoria y la capacidad de procesamiento de la información, lo que a su vez puede tener un impacto negativo sobre el rendimiento estudiantil (Zeidner, 1998).

La motivación se considera un factor crucial que impulsa y dirige el comportamiento hacia el logro de metas y objetivos (Ryan y Deci, 2000). En este ámbito de estudio, cabe destacar el instrumento MOTEX de Fumero y García (1998) que resulta de la combinación de dos instrumentos que miden factores motivacionales como el MAE (Motivación y Ansiedad de Ejecución) que asilaba seis factores de primer orden y el cuestionario EME (Extrema motivación de ejecución) (Fumero y García, 1998). Estos habían sido aplicados de forma independiente durante 30 años, pero los resultados aconsejaron reunirlos en un solo instrumento.

El rendimiento académico se refiere al nivel de logro o éxito alcanzado por un estudiante en diversas actividades relacionadas con el aprendizaje, como exámenes, trabajos o proyectos (Valencia y Smith, 2002). Este aspecto es fundamental en el contexto educativo, pues proporciona una medida tangible del progreso y competencia de los estudiantes. El rendimiento académico, además de estar influido por la ansiedad y la motivación, también lo está por factores como el estilo de enseñanza, el ambiente escolar y los recursos disponibles para el aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990).

Es importante considerar cómo se evalúa el rendimiento, destacándose la importancia de la evaluación del aprendizaje como un componente crítico en la determinación de la efectividad de los programas educativos (Menix, 2007). Este autor defiende que la evaluación basada en el desempeño requiere que los estudiantes demuestren su comprensión y habilidades a través de tareas prácticas, lo que a su vez proporciona datos válidos y confiables sobre la efectividad del aprendizaje. Este tipo de evaluación permite a los educadores determinar, no solo si los estudiantes han adquirido conocimientos específicos, sino también si pueden aplicar esos conocimientos de manera efectiva en contextos reales.

Los estudios que exploran la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación sugieren que la utilización de herramientas de enseñanza que satisfacen el estilo de aprendizaje puede aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar su desempeño académico (Felder y Silverman, 1988). Otras investigaciones señalan que diferentes formas de motivación pueden conducir a distintos estilos de aprendizaje (Aguado y Falchetti, 2003).

Estudios centrados específicamente en la población universitaria, como el de Fumero y García (1998) profundiza en la comprensión de cómo diversos factores de personalidad, influyen en la capacidad de los estudiantes para enfrentar y tener éxito en situaciones académicas estresantes, como los exámenes. Fumero y García (1998) implementaron una metodología que implicaba el análisis de las variables de personalidad agrupadas en: factores temperamentales, motivacionales y de locus de control. Esta clasificación permitió una evaluación detallada y estructurada de cómo cada uno de estos bloques contribuye al rendimiento académico. Se halló que los estudiantes que mostraban un temperamento equilibrado, motivación intrínseca fuerte y una percepción de control sobre los resultados de sus estudios tendían a manejar mejor el estrés académico y a obtener calificaciones más altas. El estudio resalta la relevancia de los rasgos de personalidad en el desempeño académico, proponiendo que las instituciones educativas integren estos factores al diseñar programas de apoyo estudiantil. Asimismo, enfatiza la importancia de capacitar a educadores y psicólogos educativos en la promoción de habilidades de manejo del estrés y autocontrol entre los estudiantes para potenciar su rendimiento académico.

Estudios como el de Balogun (2017) han examinado el papel de la motivación de logro como moderadora en la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. Los resultados revelaron que, si bien la ansiedad ante los exámenes afectó negativamente el rendimiento académico, la motivación por el logro tuvo un efecto positivo y también moderó significativamente esta relación. Investigaciones como la de Assunção (2020) identifican como principales desencadenantes de la prevalencia de ansiedad y sintomatología depresiva en universitarios: dificultades en las relaciones, insatisfacción con el curso e insomnio. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias para ayudar a los estudiantes con dificultades emocionales, lo que a su vez puede impactar en su rendimiento académico y bienestar general.

La motivación es fundamental por su papel crucial en la educación superior, para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje. La falta de motivación puede llevar a realizar un enfoque superficial de las tareas académicas y dificultades para afrontar los desafíos. El estudio realizado por MacWhinnie y Mitchell (2017) con universitarios japoneses, reveló que el autoaprendizaje y la participación e interacción de los estudiantes con el proceso se vincularon con menor ansiedad y un aprendizaje positivo.

Investigaciones como la de Piedmont (1988) revelan que la motivación de logro actúa como un motor que mejora el rendimiento cognitivo. Esto sugiere que un fuerte deseo de éxito puede ser un factor resiliente frente a diversas situaciones. Sin embargo, la ansiedad presenta un papel más complejo, ya que su impacto en el rendimiento varía según el nivel de motivación de logro de la persona, indicando una interacción delicada entre estos dos factores.

Shibli (2015) ofrece una perspectiva diferente al no hallar vínculo significativo entre ansiedad y rendimiento en estudiantes universitarios. Esto sugiere que pueden existir variables mediadoras o moderadoras aún no identificadas. Esta interpretación coincide con los resultados de Ozgan (2019) que, contrariamente a lo esperado, no mostraron relación de la ansiedad ante los exámenes con la motivación, ni con la autosuficiencia académica.

El estudio de Majali (2020) halló que los estudiantes con mejor desempeño presentaron un nivel medio de ansiedad. A partir de estos resultados, puede hablarse de un nivel óptimo de ansiedad, importante para el desarrollo personal y que varía según la experiencia y los recursos personales.

Campos-Sánchez (2014) investigó los componentes motivacionales que influyen en el aprendizaje en estudiantes de Ciencias de la Salud, midiéndose la motivación intrínseca, la autodeterminación, la autoeficacia y las motivaciones extrínsecas relacionadas con la carrera y las calificaciones. Los resultados revelaron perfiles motivacionales diferenciados según la carrera, lo que sugiere la necesidad de adaptación de las estrategias educativas para satisfacer las necesidades de cada disciplina, mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los universitarios. En esta línea, algunas investigaciones (Matusovich et al., 2010; Skatova y Ferguson, 2014) analizan cómo la motivación marca la elección de una determinada rama universitaria lo que, sin duda, puede afectar la satisfacción académica. El estudio de Salmerón et al. (2011) con estudiantes universitarios, halló que las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación estuvieron vinculadas positivamente con el rendimiento académico; puntuando más alto los estudiantes de Ciencias de la Salud e Ingeniería.

Por lo que se refiere a las diferencias sexuales en rendimiento, estudios como el de Thoreson (1990) no encontraron diferencias en desempeño e investigación. Otros han hallado mejor rendimiento entre las mujeres en Turquía (Dayioğlu, 2007); aunque en investigaciones británicas estas obtuvieron menores calificaciones (Mcnabb, 2002). Y por ramas, se ha hallado mejor rendimiento en matemáticas para los hombres (Gamboa y Martínez, 2020).

En cuanto a la relación entre el desempeño académico y la tasa de abandono en función de la modalidad de enseñanza (presencial vs. virtual) MacGregor (2002) informa de que, aunque las clases virtuales maximizan la conveniencia y la flexibilidad, no todos los estudiantes están interesados en ellas, y las tasas de abandono son altas. En este sentido, se ha hallado que la enseñanza presencial mostró mejores tasas de rendimiento (López y Chiyong, 2021).

Este estudio se alinea con investigaciones anteriores que han examinado la relación entre motivación, ansiedad y rendimiento académico (Pekrun, 2006; Pintrich y De Groot,

1990), pero se diferencia al centrarse específicamente en la población universitaria. Se espera obtener una comprensión más profunda de los factores que contribuyen al éxito académico en el contexto universitario, con implicaciones prácticas para educadores, psicólogos y formuladores de políticas educativas.

Objetivo Principal

Analizar el vínculo entre la personalidad y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de distintos Grados de la Universidad de La Laguna.

Objetivos Específicos

- Analizar las diferencias en función del sexo en personalidad y rendimiento de los estudiantes universitarios.
- Analizar las diferencias según la rama de estudios (Ciencias vs. Letras/Humanidades) en personalidad y rendimiento.
- Estudiar la relación entre personalidad y rendimiento.
- Profundizar en las relaciones entre la autopercepción de rendimiento de los participantes y las variables de personalidad.

Método

Participantes

En la presente investigación participaron 119 universitarios, de los cuales el 33% fueron hombres y el 67% mujeres. Dos personas se autocalificaron como no binarias o prefirieron no contestar, y otros 11 participantes no se encontraban cursando ningún grado universitario en el momento de la evaluación, por lo que no se han considerado en el estudio. La muestra finalmente quedó constituida por 106 estudiantes universitarios, cuyo rango de edad comprende entre los 18 y los 29 años, con una media de edad de 21.07 años y desviación típica de 2.50. No aparecieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la edad. La media para los hombres fue 21.34 y para las mujeres 20.93.

El 80.2% de los participantes solamente estaba estudiando, mientras que el 19.8% trabajaba al mismo tiempo que cursaban sus estudios universitarios. Por lo que se refiere a los Grados Universitarios en curso, en la figura 1 se observa que un 11.3% son estudiantes de Artes y Humanidades, un 12.3% estudia Ciencias, el 28.3% Ciencias de la

Salud, un 29.2% Ciencias Sociales y Jurídicas; y, por último, un 18.9% está cursando Ingeniería o Arquitectura.

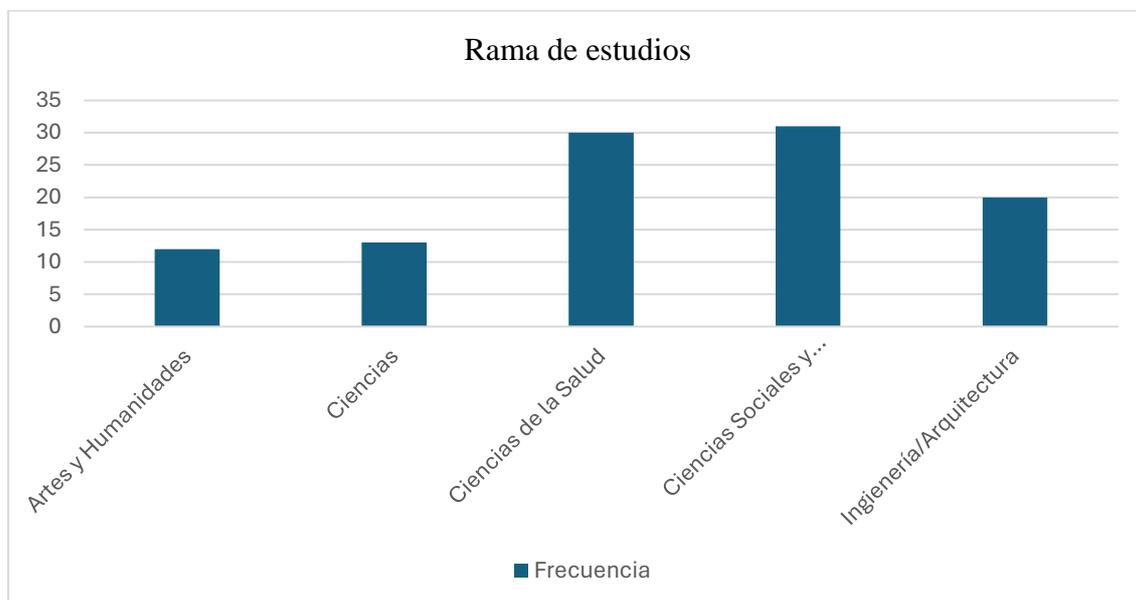


Figura 1. Representación gráfica de la muestra según la rama de estudios (N=106).

Instrumentos

Para la realización de esta investigación se utilizó una entrevista que incluyó distintos cuestionarios que han sido difundidos a través de un formulario de documentos de Google. Este fue dividido en cuatro bloques de preguntas:

- i. En el primero se hicieron preguntas sobre datos demográficos, relacionadas con la edad, el género y el grado universitario de los participantes. En este bloque también se incluyeron preguntas sobre el autoconocimiento acerca de su desempeño académico, cuáles son sus preferencias y cómo es dicho desempeño (ver Anexo).
- ii. El segundo bloque incluye el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), (Spielberger et al., 1983). Consta de 40 ítems y ha demostrado ser válido y fiable para la evaluación de la ansiedad en una variedad de contextos (Spielberger et al., 1983) y utiliza una escala tipo Likert que oscila entre 1 (nada) y 3 (mucho). Se usó la versión en español con la traducción y adaptación cultural de los ítems originales (Buela-Casal y Guillén-Riquelme, 2001). Se calculó el Alpha de Cronbach para las dos escalas, alcanzando .93 en ambos casos.
- iii. El tercer bloque recoge el Cuestionario de Motivación y Ansiedad de Ejecución

(MOTEX) (Fumero y García, 1998). Está diseñado para medir factores motivacionales en el contexto educativo y consta de 45 ítems que utiliza una escala tipo Likert con respuesta “sí” o “no”. Estos se agrupan en 3 factores, que evalúan diferentes aspectos de la motivación: (i) F1: imagen extrema y positiva de uno mismo; un ejemplo de ítem sería: “Si algo se me pone entre ceja y ceja lo logro con toda seguridad”; (ii) F2: inhibición ante el estrés y ansiedad perturbadoras, con el siguiente ejemplo: “Antes de dar comienzo a una tarea difícil creo, muy frecuentemente, que irá mal”; (iii) F3: la activación ante el estrés, la sobrecarga y tendencia a la acción. Un ejemplo de ítem es: “Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo”. Los índices de consistencia interna fueron .82, .71 y .64, respectivamente.

- iv. En el último bloque se aplicó el Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO-PI-R) (Costa y McCrae, 1992), pero se utilizó la versión reducida de 30 ítems de Fumero y de Miguel, (2023). Este cuestionario consta de 240 ítems, utiliza una escala tipo Likert que oscila entre 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Es una medida ampliamente utilizada para evaluar los cinco grandes rasgos de personalidad. Se utilizó la versión traducida y reducida de este instrumento, que consta de 30 ítems (Fumero y de Miguel, 2023) y solo contiene factores con determinación biológica de un individuo en función de estas cinco tendencias básicas. Los factores son los siguientes: neuroticismo (con un ítem como: “A menudo me siento impotente y quiero que otra persona resuelva mis problemas”), extraversión (con el ítem: “Me gusta tener mucha gente a mi alrededor”), apertura a la experiencia (cuyo ejemplo de ítem sería: “A menudo disfruto jugando con teoría o ideas abstractas”), cordialidad (con el siguiente ejemplo: “Siempre trato de ser considerado y sensible”) y responsabilidad (cuyo ejemplo de ítem sería: “Mantengo mis cosas ordenadas y limpias”). Se calculó el Alpha de Cronbach, que para el neuroticismo fue .86, para la extraversión .74, para la apertura a la experiencia fue .49, para la cordialidad fue .55 y para la responsabilidad .20.

Procedimiento

La recopilación de los datos tuvo lugar entre los meses de enero y febrero de 2024. Se creó un formulario en formato digital en el que se incluyó la instrumentación descrita anteriormente. Al principio del formulario se explicó el objetivo de esta investigación,

haciendo alusión a que la información recabada sería anónima y utilizada estrictamente con fines académicos para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG). También se indicaba al participante que, si continuaba con la cumplimentación, este era su consentimiento informado. Posteriormente, se difundió principalmente por dos vías: Instagram, a través de una cuenta de difusión universitaria centrada en la Universidad de La Laguna; y WhatsApp, a través de grupos formados por los estudiantes de distintos grados.

Resultados

Diferencias intersexo en personalidad

En la tabla 1 se puede observar las medias y desviaciones típicas para cada género, así como el valor de *t* y su nivel de significación en las distintas pruebas que miden los rasgos de personalidad. Aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en los dos factores del STAI, tanto ansiedad rasgo ($t= 4.25$; $p \leq .01$) como ansiedad estado ($t= 3,61$; $p \leq .05$), puntuando las mujeres significativamente más alto que los hombres. También en el MOTEX existen diferencias significativas, concretamente en el factor F2: Inhibición ante el estrés y ansiedad perturbadora, en el que las mujeres puntuaron más alto ($t= 4,73$; $p \leq .01$). Por último, en el NEO-PI-R, el neuroticismo fue mayor entre las mujeres ($t= 4,9$; $p \leq .01$). En el resto de los factores de personalidad no aparecieron diferencias intersexo.

Tabla 1.
Diferencias de medias entre hombres y mujeres en Personalidad.

	Mujeres (N= 71)		Hombres (N=35)		T
	Media	DT	Media	DT	
STAI					
Estado	32,11	10,68	23,51	11,92	3,61*
Rasgo	31,18	10,98	20,91	12,13	4,25**
MOTEX					
F1	6,37	3,80	6,30	3,55	0,22
F2	9,76	2,76	6,86	3,07	4,73**
F3	7,55	3,19	7,14	2,69	0,65
NEO-PIR-30-SF					
Neuroticismo(N)	14,28	5,87	8,71	5,31	4,9**
Extraversión(E)	13,13	4,49	14,37	4,07	-1,38
Apertura(A)	11,18	2,76	10,49	2,79	1,22
Cordialidad(C)	9,01	3,15	9,83	3,15	-1,25
Responsabilidad(R)	15,28	2,71	14,66	2,80	1,11

Notas: F1= Imagen extremada y positiva de uno mismo, F2= Inhibición ante estrés y ansiedad perturbadora, F3= Activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción. * $p < .05$; ** $p < .01$

Diferencias intersexo en rendimiento

En la tabla 2 se recogen los análisis de contraste de medias entre hombres y mujeres en las variables de rendimiento, en la que no se dan diferencias significativas.

Tabla 2.
Diferencias de medias entre hombres y mujeres en Rendimiento.

	Mujeres (N=71)		Hombres (N=35)		t
	Media	DT	Media	DT	
NC	106,78	80,74	118,41	81,38	-0,68
NM	7,01	1,28	7,10	0,84	-0,41
AM	2,34	2,59	3,35	4,74	-1,41
A	2,54	0,65	2,34	0,87	1,27
DE	2,06	0,89	2,14	1,14	-0,43
TE	2,35	0,74	2,29	0,68	0,45
ECTS x AÑO	32,70	21,78	34,32	15,35	0,14

Notas: NC= Número de créditos, NM= Nota Media, AM= Asignaturas presentadas más de una vez, A= Asistencia, DE= Dedicación al estudio, TE= Tiempo de preparación de un examen, ECTS x AÑO= Número de créditos actuales ya aprobados dividido por la cantidad de años en la universidad

Diferencias por Rama de estudios en personalidad

Se ha procedido a unir a los participantes según la rama de estudios, en dos grupos: (i) Letras: que incluye Letras, Humanidades y Ciencias Sociales; y (ii) Ciencias: que incluye Ciencias Puras, Ciencias de la Salud, Arquitectura e Ingeniería. Se analizaron las diferencias de medias para los rasgos de personalidad entre dichos estudios (ver tabla 3).

Tabla 3.
Diferencias de medias entre las Ramas de Letras y Ciencias en Personalidad.

	Letras (N=73)		Ciencias (N=33)		T
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	
STAI					
Estado	31,36	11,32	24,67	11,59	2,8**
Rasgo	29,78	12,27	23,39	11,38	2,61*
MOTEX					
F1	6,42	3,67	6,06	3,81	0,47
F2	9,10	3,09	8,15	3,28	1,43
F3	7,36	3,06	7,55	2,99	-0,30
NEO-PIR-30-SF					
Neuroticismo	13,41	6,1	10,3	6,13	2,43*
Extraversión	13,01	4,63	14,7	3,57	-1,85
Apertura	11,09	2,69	10,79	3,01	0,41
Cordialidad	9,25	3,21	9,36	3,08	-0,18
Responsabilidad	15,38	2,75	14,39	2,63	1,74

Notas: F1= Imagen extremada y positiva de uno mismo, F2= Inhibición ante estrés y ansiedad perturbadora, F3= Activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción. * $p < .05$; ** $p < .01$

Los estudiantes de Letras puntuaron significativamente más alto que los de Ciencias en Ansiedad Estado ($t= 2,8$; $p \leq .01$), Ansiedad Rasgo ($t= 2,61$; $p \leq .05$) y en Neuroticismo ($t= 2,43$; $p \leq .05$).

Diferencias por Rama de estudios en rendimiento

Los contrastes en Rendimiento con la prueba t entre las ramas de Letras y Ciencias se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.
Diferencias de medias entre las Ramas de Letras y Ciencias en Rendimiento.

	Letras (N=73)		Ciencias (N=33)		T
	Media	DT	Media	DT	
NM	7,16	1,28	6,80	0,75	1,5
AM	1,90	2,24	4,33	4,83	-2,76**
AC	2,51	0,67	2,39	0,86	0,73
DC	1,96	0,89	2,36	1,11	-1,84*
TE	2,29	0,70	2,42	0,75	-0,91
NC	107,03	82,25	118,24	78,17M	-0,65
ECTS x AÑO	33,58	21,88	32,54	14,84	0,25

Notas: NM= Nota media, AM= Asignaturas presentadas más de una vez, AC= Asistencia a clase, DC= Dedicación al estudio, TE= Tiempo de preparación de un examen, NC= Número de créditos, ECTS x AÑO= Número de créditos superados dividido por la cantidad de años en la universidad* $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

Únicamente aparecen diferencias en las asignaturas presentadas más de una vez ($t= -2,76$; $p \leq .01$) y en la dedicación al estudio ($t= -1,84$; $p \leq .01$). En ambos casos, los estudiantes de Ciencias puntúan más alto, indicando que dedican más tiempo al estudio y tienen más asignaturas a las que han tenido que presentarse más de una vez.

Relación entre personalidad y rendimiento

En la tabla 5 se recogen las correlaciones bivariadas entre las variables de personalidad y los indicadores de rendimiento. En términos generales, no aparecen relaciones significativas importantes entre ellos. Se observan vínculos positivos de la responsabilidad con el número de créditos matriculados y aprobados desde el comienzo de la carrera ($r= .29$; $p \leq .05$) y con el tiempo dedicado a la preparación de exámenes ($r= .26$; $p \leq .05$). También aparecen asociaciones entre la asistencia a clase y la imagen extrema y positiva de uno mismo ($r= -.20$; $p \leq .05$) y entre la dedicación al estudio y la extraversión ($r= -.20$; $p \leq .05$). Aunque la variable que presenta un mayor número de relaciones significativas es la autovaloración de rendimiento, que se asocia negativamente

con la ansiedad rasgo ($r = -.29$; $p \leq .05$), con la ansiedad estado ($r = -.27$; $p \leq .05$), con la inhibición ante el estrés y ansiedad perturbadora y con el neuroticismo, obteniéndose índices idénticos en estos dos últimos casos ($r = -.23$; $p \leq .05$).

Tabla 5.
Correlaciones entre las variables de personalidad y los indicadores de rendimiento

	STAI		MOTEX			NEO-PI-R-30-SF				
	A-E	A-R	F1	F2	F3	N	E	A	C	R
NM	-.12	-.12	-.06	-.12	-.06	-.04	-.11	-.08	-.05	.14
ECTS X AÑO	-.04	-.04	-.03	-.05	-.05	-.05	.03	.03	-.08	.29*
AM	.08	.03	-.04	.07	.02	.05	.00	-.12	-.09	-.12
NC	-.08	-.09	-.03	-.06	.01	-.04	.06	.12	-.10	.14
AC	.02	.03	-.20*	.06	.04	.05	-.01	-.09	.09	.02
DC	-.10	.01	-.09	.06	.02	.08	-.20*	.10	-.00	.07
TE	-.03	.03	-.09	.08	.03	.10	-.04	.19	-.06	.26*
Auto	-.27*	-.29*	.16	-.23*	.07	-.23*	.01	.11	-.08	.19

Notas: NM= Nota media, ECTS x AÑO= Número de créditos superados dividido por la cantidad de años en la universidad, AM= Asignaturas presentadas más de una vez, NC= Número de créditos, AC=Asistencia a clase, DC= dedicación al estudio, TE= tiempo de preparación a un examen, Auto= Autovaloración de rendimiento, A-E= Ansiedad-Estado, A-R= Ansiedad-Rasgo, F1= Imagen extremada y positiva de uno mismo, F2= Inhibición ante estrés y ansiedad perturbadora, F3= Activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción, N= Neuroticismo, E=Extraversión, A= Apertura a la experiencia, C= Cordialidad, R= Responsabilidad. * $p < .05$

Relación entre autopercepción de rendimiento y personalidad

Finalmente se han analizado las relaciones entre la autopercepción de rendimiento de los participantes y las variables de personalidad, que se plasman en la tabla 6. La preferencia de realización de un trabajo grupal mantiene una relación positiva con extraversión ($r = .31$; $p \leq .05$) y negativas con ansiedad rasgo ($r = -.32$; $p \leq .05$), ansiedad estado ($r = -.26$; $p \leq .05$), cordialidad ($r = -.24$; $p \leq .05$) y neuroticismo ($r = -.22$; $p \leq .05$). El tipo de preferencia de clases se vincula con la extraversión ($r = .23$; $p \leq .05$) y con la imagen extremada y positiva de uno mismo ($r = .20$; $p \leq .05$). Por último, el tipo de evaluación de preferencia, concretamente la evaluación continua, se asocia negativamente con la responsabilidad ($r = -.21$; $p \leq .05$).

Tabla 6.
Autopercepción de rendimiento y factores de personalidad

	STAI		MOTEX			NEO-PI-R-30-SF				
	A-E	A-R	F1	F2	F3	N	E	A	C	R
TP	-.26*	-.32*	-.08	-.15	-.13	-.22*	.31*	.08	-.24*	-.02
DP	-.01	-.01	-.02	.09	.07	.02	.08	.04	-.12	.07
DE	-.09	-.09	-.13	.06	.01	-.08	.09	-.05	-.09	-.05
CP	.02	-.05	.20*	.04	.13	-.03	.23*	-.02	-.04	-.04
CE	-.04	-.08	.07	-.00	-.00	-.04	.17	-.03	-.13	-.07
EXP	-.04	-.11	.16	-.05	-.04	-.13	.09	-.06	-.02	.19
EVP	-.06	.02	.08	.06	.03	.01	.07	.04	-.13	-.21*
EVE	-.03	.00	.17	.04	.08	.01	.15	-.01	-.04	-.16
CRE	-.05	-.09	-.03	-.06	.01	-.04	.06	.12	-.10	.14
NM	-.12	-.12	-.06	-.12	-.06	-.04	-.11	-.08	-.05	.14

Notas: TP= Preferencia de realización de un trabajo (individual, grupal), DP= Tipo de docencia preferida (explicativo, participativo, explicativo-participativo), DE=Tipo de docencia eficaz (explicativo, participativo, explicativo-participativo), CP= Preferencia de clases (virtual, presencial, virtual-presencial), CE= Eficacia de clases (virtual, presencial, virtual-presencial), EXP=Tipo de examen de preferencia (desarrollo, preguntas cortas, preguntas objetivas), EVP= Tipo de evaluación de preferencia (Evaluación continua, evaluación única, me da igual), EVE=Tipo de evaluación eficaz (Evaluación continua, evaluación única, me da igual), CRE= Créditos superados, NM= Nota media, A-E= Ansiedad-Estado, A-R= Ansiedad-Rasgo, F1= Imagen extremada y positiva de uno mismo, F2= Inhibición ante estrés y ansiedad perturbadora, F3= Activación ante estrés, sobrecarga y tendencia a la acción, N= Neuroticismo, E= Extraversión, A= Apertura a la experiencia, C= Cordialidad, R= Responsabilidad. * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

Discusión

Los objetivos de este estudio se han centrado en analizar las diferencias en personalidad y rendimiento en función del sexo y de la rama académica de estudiantes universitarios. Además, se ha analizado el vínculo entre la personalidad y distintos indicadores objetivos y de autopercepción de rendimiento. Los resultados han mostrado ciertas diferencias que son congruentes con investigaciones previas.

Las diferencias en los rasgos de personalidad en función del sexo, muestran puntuaciones más altas para las mujeres en ansiedad estado y rasgo, hallazgo que se replica en investigaciones como la de Zalta (2012). Resultado que podría estar apoyado por la puntuación más alta en el factor 1 del MOTEX de inhibición ante el estrés y ansiedad perturbadora. El neuroticismo también fue más característico entre las mujeres,

resultado totalmente concordante con la literatura previa (Francis, 1993). Con respecto al contraste entre sexos en rendimiento, no se dieron diferencias significativas, tal y como ocurría en el estudio de Widom (1978) en el que no encontraron diferencias en el rendimiento específico, aunque sí en la participación de ciertas actividades académicas. Inglehart (1987) halló diferencias en las motivaciones y en los factores para alcanzar los logros académicos, pero no en el rendimiento.

El análisis de contrastes en función de las ramas de estudio arrojó diferencias en rendimiento, dedicando los de Ciencias más tiempo al estudio, aunque se han tenido que presentar más veces para superar las asignaturas. Con respecto a los rasgos de personalidad, los estudiantes de Ciencias presentaron puntuaciones más altas en ansiedad estado y rasgo y también en neuroticismo.

Los análisis de correlaciones entre los factores de personalidad y el rendimiento indicaron que la responsabilidad se vinculó positivamente con el tiempo dedicado a la preparación de los exámenes, así como con el número de créditos actuales superados. Este resultado es esperable teniendo en cuenta las características de este rasgo temperamental. Además, coincide, en cierto modo, con el estudio de Rath (2021) en el que la responsabilidad se asocia positivamente con mejores calificaciones en exámenes. La extraversión correlaciona negativamente con la dedicación al estudio. Aunque esta variable no necesariamente asegura el éxito en los resultados, se puede citar el estudio de Entwistle (1970), en el que los introvertidos tendían a tener un rendimiento académico superior. No obstante, en estudios más recientes como el de Trapmann (2007) se puede observar que la extraversión correlaciona positivamente con el rendimiento académico, dándonos a entender que habría que profundizar más en su vínculo con el rendimiento. La asistencia a clases se vinculó negativamente con la imagen extremada y positiva de uno mismo; resultado que va en una línea opuesta al de Tsuchie (2022) en el que una alta imagen positiva de sí mismos se asoció con una mayor disposición a asistir a clase.

Los resultados indican que la autovaloración del rendimiento suele mantener vínculos negativos con la ansiedad rasgo, la ansiedad estado, la inhibición ante el estrés y ansiedad perturbadora y el neuroticismo. Esto se ve reflejado parcialmente en los estudios de Lawal (2017) y Liu (2022) en que hallaron que una alta autoconfianza académica se asocia con menor deterioro del rendimiento y preocupación intrusiva,

mientras que una baja autoestima predice mayor ansiedad en estudiantes. Esta relación se fortalece con el tiempo, sugiriendo que la autovaloración es un factor crucial para predecir el rendimiento académico futuro.

Por último, por lo que se refiere a las asociaciones entre la personalidad y la autopercepción del rendimiento, la preferencia de realización del trabajo grupal se relacionó positivamente con extraversión, y negativamente con cordialidad, neuroticismo, ansiedad rasgo y ansiedad estado. Estos resultados van en la línea de otros trabajos, en los que la extraversión se vinculó positivamente con la preferencia por el trabajo en grupo como método de evaluación (Chamorro-Premuzic et al., 2005).

Se pudo observar también cómo la preferencia por las clases combinadas entre la presencialidad y la virtualidad se asocia positivamente con la extraversión y con la imagen extremada y positiva de uno mismo, mientras que la preferencia por la evaluación continua se relaciona negativamente con la responsabilidad. El estudio del grupo de Chamorro-Premuzic (2005) indica que la extraversión está positivamente vinculada con la preferencia por los exámenes orales. Esto sugiere que los estudiantes con niveles más altos de extraversión tienden a favorecer este tipo de evaluación presencial, que implica más expresión verbal y mayor interacción social.

Este estudio revela un vínculo entre la ansiedad y la motivación en el rendimiento académico universitario. Destacan ciertas correlaciones entre los cinco grandes factores de personalidad y los métodos de estudio preferidos por cada estudiante. A lo largo de la investigación, se ha observado cómo estos hallazgos concuerdan con parte de la evidencia empírica. Además, se han identificado diferencias en los rasgos de personalidad entre hombres y mujeres, así como entre las ramas de estudio más relacionadas con las letras y las humanidades y las ramas de ciencias. Es importante destacar que la autoevaluación del rendimiento de los estudiantes emerge como el grupo de variables predictoras más influyentes en este estudio, señalando su importancia para mejorar el rendimiento académico. La diversidad de la muestra utilizada en esta investigación, que abarca un rango amplio de edades dentro del habitual en los estudios universitarios, permite una visión más completa de las posibles relaciones entre los factores examinados.

A pesar de esto, es importante reconocer algunas limitaciones en este estudio, entre las cuales se destacan: (i) la cuantía de la muestra, que es limitada; (ii) el hecho de haber

restringido la muestra a población universitaria de la Universidad de La Laguna nos impide extrapolar los resultados a niveles académicos previos o pertenecientes a otras regiones o países; (iii) la mayor participación femenina en el estudio que, aunque es tendencia habitual en las investigaciones, sería deseable contar con una muestra balanceada entre hombres y mujeres que asegure una representación equitativa; (iv) la existencia de cierto desequilibrio en la elección de estudios en función del sexo, ya que, a pesar de ser una tendencia habitual entre la población general, en la presente investigación la representación femenina y masculina en los estudios de Letras vs. Ciencias, respectivamente, está más marcada; (v) la ausencia de una medida de sinceridad, para evitar las respuestas influidas por la deseabilidad social, sobre todo, teniendo en cuenta que se está auto informando sobre el rendimiento de forma subjetiva.

La presente investigación refleja el interés por el estudio del vínculo entre rasgos de personalidad con el desempeño académico de estudiantes universitarios, analizando el papel del sexo y de la elección de la rama de estudios. Este tipo de trabajos resalta la relevancia de la evaluación de aspectos motivacionales y de ansiedad de ejecución, entre los profesionales de la educación y de la psicología para promover el manejo del estrés y potenciar el rendimiento académico.

Referencias

- Aguado, M. L. y Falchetti, E. S. (2003). Estilos de aprendizaje: relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-21. Recuperado de: https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/documento_4_estilos_de_aprendizaje.pdf
- Arellano, P., V., R., D., Carrillo L., J., M., Hernández V., C., L., et al. (2022). Indicators of academic performance and passing the National Exam for Medical Residencies in two curricular models. *Investigación en Educación Médica*, 11(44), 76-86. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.44.22444>
- Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878003>
- Assunção, W. C. (2020). Anxiety and depressive behaviors in university students. *VITTALLE - Revista De Ciências Da Saúde*, 32(1), 207-214. <https://doi.org/10.14295/vittalle.v32i1.11153>

- Balogun, A. G., Balogun, S. K., y Onyencho, C. V. (2017). Test Anxiety and Academic Performance among Undergraduates: The Moderating Role of Achievement Motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, E14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.5>
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., y Seisdedos, N. (1982). Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo: Adaptación española [*State-Trait Anxiety Inventory: Spanish adaptation*]. Madrid: TEA Ediciones.
- Campos-Sánchez, A., Núñez, J. A. L., Carriel, V., Martín-Piedra, M., Sola, T., Y Alaminos, M. (2014). Motivational component profiles in university students learning histology: a comparative study between genders and different health science curricula. *BMC Medical Education*, 14, 46. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-46>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., y Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.02.002>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dayioğlu, M. y Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53, 255–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2464-6>
- De la Torre-Gamboa, M. P., y Ramírez-Martínez, M. (2020). Diferencias de género en las actitudes hacia las matemáticas. *Presencia Universitaria*, 6(11), 60-69. <https://doi.org/10.29105/pu6.11-6>
- Entwistle, N. J. y Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *The British Journal of Educational Psychology*, 40(2) 132-143. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1970.tb02113.x>
- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education*, 78(7), 674-681. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education

- Fumero, A. y García, L. (1998). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24(93), 65-77. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/527177>
- Inglehart, R. (1987). Gender Differences in Academic Achievement--The Result of Cognitive or Affective Factors? 24p.; Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, 59th, Chicago, IL, May 7-9, 1987. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234713149_Gender_Differences_in_Academic_Achievement--The_Result_of_Cognitive_or_Affective_Factors
- Kashdan, T. B., y Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Lawal, A. M., Idemudia, E. S., y Adewale, O. P. (2017). Academic self-confidence effects on test anxiety among Nigerian university students. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 507-510. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1375203>
- Leslie J. F. (1993). The dual nature of the Eysenckian neuroticism scales: A question of sex differences? *Personality and Individual Differences*, 15(1), 43-59. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90040-A](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90040-A)
- Liu, X., Cao, X., y Gao, W. (2022). Does Low Self-Esteem Predict Anxiety Among Chinese College Students? *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1481-1487. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S361807>
- MacGregor, C. J. (2002). Personality Differences Between Online and Face-to-Face Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 50, 14-23. <https://doi.org/10.1080/07377366.2002.10401201>
- MacWhinnie, S. G. B., y Mitchell, C. (2017). English classroom reforms in Japan: A study of Japanese University EFL student anxiety and motivation. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0030-2>
- Majali, S. A. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>
- Matusovich, H. M., Streveler, R. A., y Miller, R. (2010). Why do students choose engineering? a qualitative, longitudinal investigation of students' motivational values. *Journal of Engineering Education*, 99(4), 289-303. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2010.tb01064.x>

- McNabb, R., Pal, S., y Sloane, P. (2002). Gender Differences in Educational Attainment: The Case of University Students in England and Wales. *Económica*, 69(275), 481-503. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.00295>
- Mendiburu-Zavala, C. E. D. P. S., Cárdenas-Erosa, R., Peñaloza-Cuevas, R., Carrillo-Mendiburu, E., y Basulto-López, L. (2020). Estudio comparativo niveles de ansiedad y disfunción temporomandibular en estudiantes universitarios de Argentina-México. *Revista Odontológica Mexicana Órgano Oficial de la Facultad de Odontología*, UNAM, 23(2). <https://doi.org/10.22201/fo.1870199xp.2019.23.2.75614>
- Menix K. D. (2007). Evaluation of learning and program effectiveness. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 38(5), 201-210. <https://doi.org/10.3928/00220124-20070901-05>
- Özcan, Z. Ç., y Eren Gümüş, A. (2019). A modeling study to explain mathematical problem-solving performance through metacognition, self-efficacy, motivation, and anxiety. *Australian Journal of Education*, 63(1), 116-134. <https://doi.org/10.1177/0004944119840073>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Piedmont, R. L. (1988). The relationship between achievement motivation, anxiety, and situational characteristics on performance on a cognitive task. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 177-187. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90013-X)
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rath, N., Kar, S., y Kar, N. (2021). Personality and mental health factors associated with performance at university level: A study of business administration students. *Industrial Psychiatry Journal*, 30(2), 323-328. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_34_2
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Salmerón P., H., Gutiérrez B., C., Salmerón V., P., y Rodríguez F. S. (2011). Metas de Logro, Estrategias de Regulación y Rendimiento Académico en diferentes estudios Universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486. <https://revistas.um.es/rie/article/view/116041>

- Shibli, N., Nawaz, N., Ameen, N., Fatima, S., Khan, H., S., y Ain, O. (2018). The Effects of Anxiety on Achievement and Performance: A College Study; *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(6) 1-2. Recuperado de: <http://www.ijsrp.org/research-paper-0615.php?rp=P424221>
- Skatova, A., y Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5, 1244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>
- Spielberger, C. D. (1983). State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI-AD) [Database record]. *APA PsycTests*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/t06496-000>
- Thoreson, R. W., Kardash, C. M., Leuthold, D. A., y Morrow, K. A. (1990). Gender differences in the academic career. *Research in Higher Education*, 31, 193-209. <https://doi.org/10.1007/BF00992262>
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W. y Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Zeitschrift Fur Psychologie - Journal of Psychology*, 215, 132-151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Tsuchie, R., Aika, S., y Fukuda, S. (2022). Factors Associated with Self-Esteem in Junior High School Students. *Shimane Journal of Medical Science* 38(4), 111-118. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Factors-Associated-with-Self-Esteem-in-Junior-High-Tsuchie-Aika/2476173ba5878742a6ff1d7c9325a68b89b2dc8f>
- Valencia, R. R., y Smith, D. J. (2002). Achievement and achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 14(4), 377-392. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/717005.pdf>
- Valencia-Arias, A., Naffah, S. C., y Arango-Botero, D. (2023). Motivations behind the master's degree choices of Colombian undergraduate students. *International Journal of Instruction*, 16(1), 1037-1056. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16157a>
- Widom, C. S., y Burke, B. W. (1978). Performance, attitudes, and professional socialization of women in academia. *Sex Roles*, 4, 549-562. <https://doi.org/10.1007/BF00287199>
- Zalta, A. K., y Chambless, D. L. (2012). Understanding Gender Differences in Anxiety: The Mediating Effects of Instrumentality and Mastery. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 488-499. <https://doi.org/10.1177/0361684312450004>

ANEXO

TABLA*. PREGUNTAS DEL FORMULARIO

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Cuántos años tienes?	Casilla de libre respuesta.
Genero	<ul style="list-style-type: none">- Hombre- Mujer- No binario- Prefiero no decirlo
Ahora mismo ¿Cuál es su actividad laboral?	<ul style="list-style-type: none">- Trabajo- Estudio- Trabajo y estudio- Ni trabajo ni estudio
¿Qué rama estudias?	<ul style="list-style-type: none">- Artes y Humanidades. 1- Ciencias.2- Ciencias de la Salud. 3- Ciencias Sociales y Jurídicas. 4- Ingeniería y Arquitectura. 5
1. ¿Qué grado estudias?	<ul style="list-style-type: none">- Grado en Bellas Artes- Conservación y Restauración de Bienes Culturales- Diseño- Español: lengua y literatura.- Estudios Clásicos- Estudios Francófonos Aplicados- Estudios Ingleses- Filosofía- Historia- Historia del Arte
2. ¿Qué grado estudias?	<ul style="list-style-type: none">- Biología- Ciencias Ambientales- Física- Matemáticas- Química
3. ¿Qué grado estudias?	<ul style="list-style-type: none">- Enfermería- Farmacia- Nutrición humana y Dietética- Fisioterapia- Logopedia- Medicina- Psicología

4. ¿Qué grado estudias?	<ul style="list-style-type: none"> - Administración y Dirección de empresas - Antropología Social y Cultural - Ciencias de la Actividad Física y del Deporte - Contabilidad y Finanzas - Derecho - Economía - Geografía y Ordenación del Territorio - Maestro en Educación Infantil - Maestro en Educación Primaria - Pedagogía - Periodismo - Relaciones Laborales - Sociología - Trabajo Social - Turismo
5. ¿Qué grado estudias?	<ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura Técnica - Ingeniería Agrícola y del Medio Rural - Ingeniería Civil - Ingeniería Electrónica Industrial y Automática - Ingeniería Informática - Ingeniería Mecánica - Ingeniería Química Industrial - Ingeniería Radioelectrónica Naval - Náutica y Transporte Marítimo - Tecnologías Marinas
¿En qué año te matriculaste por primera vez?	Casilla de libre respuesta.
¿En qué curso te encuentras ahora?	<ul style="list-style-type: none"> - Primero - Segundo - Tercero - Cuarto - Quinto - Sexto
¿Cuántos créditos has superado ya?	Casilla de libre respuesta.
¿Cuál es tu nota media?	Casilla de libre respuesta.
¿A cuántas asignaturas te has presentado más de una vez en convocatoria?	Casilla de libre respuesta.
Este último año, ¿Cuál ha sido tu asistencia a clase?	<ul style="list-style-type: none"> - Diaria - Varias veces a la semana - Una vez a la semana - Ninguna
¿Cada semana, cuanto tiempo dedicas a la	- 1-5 horas

universidad fuera de las clases?	<ul style="list-style-type: none"> - 6-10 horas - 11-15 horas - 16 o más
¿Cuándo empiezas a preparar un examen?	<ul style="list-style-type: none"> - Unos meses antes - Un mes antes - Una semana antes - El día antes
¿Cómo prefieres realizar un trabajo?	<ul style="list-style-type: none"> - De forma individual - En grupo
¿Qué tipo de docencia prefieres?	<ul style="list-style-type: none"> - Explicativo (el profesor se limita a explicar la clase) - Participativo (el profesor fomenta la participación por encima de la explicación) - Explicativo-Participativo (el profesor explica y fomenta la participación de los alumnos)
En cuanto al formato de las clases, ¿qué prefieres?	<ul style="list-style-type: none"> - Virtual - Presencial - Virtual-Presencial
¿Con qué formato de clases, notas que tu aprendizaje es más efectivo?	<ul style="list-style-type: none"> - Virtual - Presencial - Virtual-Presencial
¿Qué tipo de exámenes prefieres?	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo - Preguntas cortas - Pruebas objetivas
En general, ¿qué tipo de evaluación prefieres?	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua - Evaluación única - Me da igual
¿Con qué tipo de evaluación tienes mejor resultado?	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua - Evaluación única - Me da igual
¿Cómo notas tu rendimiento académico?	<ul style="list-style-type: none"> - 0(nulo) - 2 - 3 - 4 - 5(excelente)