

Relaciones entre variables psicológicas y desempeño académico en la adolescencia.

Urquijo, Sebastián.

Cita:

Urquijo, Sebastián (Octubre, 2004). *Relaciones entre variables psicológicas y desempeño académico en la adolescencia. I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en psicología Educacional. Facultad de Psicología, UBA, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/42>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/0dF>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

JORNADAS LATINOAMERICANAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL

Viernes 8 y Sábado 9 de Octubre de 2004

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

RELACIONES ENTRE VARIABLES PSICOLÓGICAS Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA
ADOLESCENCIA

Dr. Sebastián Urquijo

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET

Funes 3280, cuerpo 5, nivel 3

7600 – Mar del Plata

TE: (0223) 475 2526 / 475 2266 (Int. 226) o 155 35 0056

E-mail: urquijo@mdp.edu.ar

Eje temático: Área Aprendizaje y construcción de conocimientos.

Tipo de trabajo: informe de investigación

Breve reseña curricular:

Lic. en Psicología, Magíster y Doctor en Educación, en el área de Psicología Educacional.

Profesor Adjunto regular, exclusivo, de Teorías del Aprendizaje y Psicología Cognitiva en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Investigador de CONICET.

Co-Director del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional, UNMP.

Introducción

Los estudios provenientes del campo de la Psicología de la Educación, es decir, el estudio de las relaciones que existen entre las características psicológicas de los alumnos y su desempeño académico – logro escolar o aprendizaje – ha sido uno de los temas principales de las investigaciones. La influencia que aspectos individuales tan diversos y variados como la inteligencia, la percepción, la memoria, la atención, la adecuación visomotora, los rasgos de personalidad, la autoconfianza o las estrategias para la resolución de problemas tienen sobre el rendimiento académico de los alumnos se encuentra extensamente explorada en la bibliografía clásica. Sin embargo, la literatura nos permite observar que las perspectivas de análisis acerca de la relación entre sujeto - educación - sociedad han tendido a presentarse como disociadas, existiendo serias dificultades a la hora de integrarlas para explicar los fenómenos educativos.

Al analizar las relaciones que se establecen entre el desempeño académico y las características individuales, la bibliografía registra una importante cantidad de investigaciones que han explorado diferentes medidas psicométricas y su relación con el logro.

Por lo general, cuando hablamos de aprendizaje escolar nos referimos a un complejo proceso en el que intervienen numerosas variables. Algunas de ellas merecen ser destacadas como, por ejemplo, las condiciones psicológicas (afectivas y cognitivas) del niño para acceder al aprendizaje; la relación con el docente; la metodología de la enseñanza, la valoración social del aprendizaje y el medio socio-económico y cultural. La lista de las variables relacionadas al rendimiento académico es muy extensa; encontramos explicaciones que van desde las personales a las no personales y que involucran tanto lo familiar cuanto lo educativo y lo social. Asimismo, es posible pensar que el éxito escolar consiste en el equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal.

Algunas investigaciones como las de Chapman y Boersma (1980), Winne, Woodlands y Wong (1982), Cooley y Ayres (1988) o Abouserie (1995) han generado evidencias de que los niños con dificultades crónicas de aprendizaje tienen un concepto académico de sí mismos más bajo que sus compañeros con desempeño académico normal. También existen algunos estudios que evaluaron el auto-concepto general en niños con dificultades en áreas específicas del conocimiento y encontraron una tendencia a generalizar las imágenes parciales negativas a una imagen negativa general (Black, 1974; Chapman & Boersma, 1979; Butkowsky & Willow, 1980). Otros estudios, como los de Rosemberg, Schooler y Schoembach (1989), comprobaron la existencia de una relación causal bidireccional entre auto-estima y depresión asociada a la

delincuencia juvenil y a un desempeño académico pobre. Según Luthar y Blatt (1995), los sujetos con alto grado de auto-crítica muestran mayor depresión que se asocia con dificultades en el desempeño académico y el funcionamiento interpersonal.

Los resultados obtenidos por Kifer (1975) han permitido fundamentar la idea de que el éxito en las tareas académicas se encuentra altamente relacionado con características positivas de la personalidad y que el fracaso escolar se encuentra vinculado a bajos niveles de auto-estima y de capacidad o habilidad. En 1995, Rosemberg, Schooler, Schoenbach y Rosemberg encontraron que la auto-estima académica es un buen predictor del rendimiento escolar.

Los trabajos pioneros de Lynn (1959) sugieren que los sujetos introvertidos, de 14-15 años, presentan un desempeño académico superior a los extrvertidos. Los resultados de Riding y Armstrong (1982) no sustentan esos resultados, ya que en niños de 11 años encontraron fuertes correlaciones entre los niveles de extroversión y logro en algunas actividades matemáticas y entre el nivel de introversión y otras tareas matemáticas diferentes, además de variaciones significativas según el sexo. Esa última diferencia, al respecto del sexo, fue confirmada por el trabajo de Wilson y Lynn (1990). Goh y Moore (1978) reportaron correlaciones negativas entre el factor P (psicoticidad) y el desempeño escolar en estudiantes secundarios. Varios trabajos han informado de la existencia de correlaciones negativas entre la neuroticidad y el logro académico en adolescentes (Eysenck, 1965), en niños de 11-15 años (Child, 1964) y en niños de 13 años (Entwhistle & Cunningham, 1968). Contrariamente, Lynn (1959) encontró correlaciones positivas entre el nivel de neuroticidad y el desempeño en estudiantes universitarios. Wilson y Lynn (1990) investigaron 1200 niños de ambos sexos, con edades entre 9 y 11 años, sin encontrar ninguna correlación positiva entre las medidas de personalidad, las medidas cognitivas y el desempeño escolar.

Otra línea de investigación que se destaca en la literatura es la que ha explorado las relaciones entre factores de personalidad y variables cognitivas o habilidades psicológicas generales, con el desempeño escolar, utilizando técnicas de análisis factorial, como los trabajos de Cattell, (1945a, 1945b), Meredith (1967), White (1968) o Hakstian y Cattell (1978). Cattell, (1945a, 1945b) observó relaciones entre personalidad, inteligencia general, habilidad para dibujar y habilidades matemáticas y verbales. En el primero de esos estudios (Cattell, 1945a) se encontraron fuertes correlaciones entre el factor de inteligencia general y los factores de fortaleza del ego y del superego, y entre la habilidad para dibujar y los factores de sociabilidad y del entusiasmo. Evaluando habilidades mentales primarias, Meredith (1967) demostró la existencia de

relaciones entre una variable general de fluidez - flexibilidad, estrechamente ligada a la producción creativa, y algunos factores de personalidad como el autismo, la dominancia, y la fuerza del superego, el radicalismo y la autosuficiencia.

Uno de los trabajos más completos en el área de las relaciones entre factores de personalidad, desempeño académico y habilidades cognitivas, fue el realizado por Hakstian y Cattell (1978) a través de un análisis factorial. Encontraron que solo 20 de las 280 correlaciones (20 x 14) fueron significativas en un nivel de 0,01. Se encontraron habilidades (habilidad verbal - velocidad de cierre - memoria asociativa - memoria significativa y ortografía) y trazos de personalidad (inteligencia cristalizada - fuerza del superego - sentimientos de culpa - autosuficiencia – fuerza del sentimiento del self y tensión) con el desempeño académico.

Al respecto de las relaciones entre el concepto de si-mismo, la autoestima o la fortaleza del ego y diferentes niveles de desempeño académico, es posible citar algunas investigaciones que establecen la influencia de esas características particulares en el aprendizaje escolar. Trabajos como los de Purkey (1970); Kifer (1975); Covington y Omelich (1979); Byrne (1984); Hamachek (1987); Markus, Cross y Wurf (1990) o Leondari (1993) permiten sustentar la idea de que la cognición y los sentimientos al respecto de si mismo son factores determinantes en el éxito académico de los individuos. Esos estudios tienen base en los trabajos de Covington y Beery (1976) que consideran que una percepción positiva de si mismo y de las habilidades que cada uno tiene, son esenciales para un buen desempeño escolar y el consecuente logro académico. Algunas investigaciones como las de Chapman y Boersma (1980); Winne, Woodlands y Wong (1982); Cooley y Ayres (1988) o Abouserie (1995) han provisto evidencias empíricas de que los niños con dificultades crónicas de aprendizaje tienen un concepto académico de si mismos mas bajo que sus compañeros con desempeño académico normal. También existen algunos estudios que evaluaron el autoconcepto general de si mismo en niños con dificultades en áreas específicas del conocimiento y encontraron una tendencia a generalizar las imágenes parciales negativas de si mismos a una imagen negativa general de si mismos (Black, 1974; Chapman y Boersma, 1979; Butkowsky y Willow, 1980).

Los resultados obtenidos por Kifer (1975) le han permitido fundamentar la idea de que el éxito en las tareas académicas se encuentra altamente relacionado con características positivas de la personalidad y que el fracaso escolar se encuentra estrechamente vinculado a bajos niveles de auto estima y bajos niveles de capacidad o habilidad. En la misma línea que este trabajo, Harris y King (1982) examinaron algunas

relaciones entre variables de personalidad, desempeño académico, status sociométrico y percepción de los profesores de los problemas de aprendizaje y de conducta. Los resultados mostraron, por un lado, que los niños señalados por los profesores como portadores de problemas de aprendizaje (PA), obtuvieron las puntuaciones más bajas en las pruebas de desempeño académico, fueron los menos aceptados por sus compañeros, los menos inteligentes y emocionalmente más inestables que aquellos señalados por los profesores como alumnos sin problemas, ni de conducta, ni emocionales (SP). Los niños catalogados con problemas de conducta (PC) no presentaron diferencias significativas con los niños sin problemas. Estos resultados fundamentarían la hipótesis de que los niños que aprenden mejor (en el sentido del desempeño académico) tienen características positivas de personalidad.

Un estudio más actual, realizado por Wilson y Lynn (1990), exploró las relaciones entre inteligencia, la adquisición del irlandés como segunda lengua, algunos trazos de personalidad y la actitud al respecto del aprendizaje de lenguas extranjeras en 1200 niños, de ambos sexos, de escuelas primarias y secundarias de Irlanda. Utilizaron una extensa batería con variadas pruebas de inteligencia, lenguaje y habilidades cognitivas. Los resultados presentaron diferencias significativas de acuerdo con el sexo. A diferencia de otros estudios las medidas de personalidad evaluadas no se mostraron fuertemente relacionadas con ninguna de las habilidades cognitivas. Con mayor especificidad Dwinell & Higbee (1991) encontraron que sujetos con altos niveles de ansiedad tendrían dificultades para aprender conocimientos en el área de las matemáticas, confirmando los resultados obtenidos por Spielberger (1966) que indicaron que la ansiedad interfiere negativamente en el desempeño de tareas complicadas. Sin embargo no se puede olvidar que los resultados de la investigación de Wilson y Lynn (1990) indicaron que no existía ninguna relación entre desempeño académico general y niveles de ansiedad. También en el área de las relaciones entre personalidad y logro en matemáticas Riding y Armstrong (1982) encontraron dos tipos de relaciones significativas: una entre razonamiento (evaluado con el Raven) y tipo de prueba matemática y otra entre extroversión, sexo y tipo de prueba matemática.

La bibliografía revela un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre las características psicológicas y algunos aspectos de la educación. Los trabajos citados, que exploran relaciones entre rasgos de personalidad, habilidades cognitivas y desempeño académico se caracterizan por diferir y variar significativamente en sus resultados. Sin embargo, no quedan dudas razonables de que las habilidades cognitivas y características de la personalidad tienen influencias determinantes sobre los procesos de

aprendizaje, expresados en términos de desempeño académico. Además de considerar esta variabilidad en la literatura tomamos en cuenta la incidencia que podrían tener las características socioculturales e idiosincrásicas propias de nuestra población y de sus instituciones, el problema, para la mayoría de los profesionales que se dedican al estudio o la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de sus niveles, sería la dificultad de contar con indicadores psicológicos e institucionales que permitan realizar inferencias o predicciones certeras sobre el desempeño académico de los alumnos. Esta carencia implica importantes dificultades para planificar y emprender cualquier acción o estrategia preventiva que apunte a evitar la repitencia, la deserción escolar o el bajo desempeño académico.

Muestra y procedimiento

888 alumnos de 7° y 9° año de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. 447 de sexo femenino -253 de 7° año de EGB y 194 de 9° año de EGB- y 441 de sexo masculino -247 de 7° año de EGB y 194 de 9° año de EGB-. Media de edad de la muestra 13,47 años. Media de edad 7° 12,44 años (DS 0,8072) y 9° 14,36 años (DS 0,6894). El criterio de selección fue la asistencia a clase el día de administración de los instrumentos de evaluación. Al final, se obtuvieron datos completos de 667 estudiantes.

Instrumentos

Pruebas de logro en las áreas de Lengua y Matemática de la Provincia de Buenos Aires para la evaluación de la calidad educativa - Test de Autoconcepto Forma A (AFA) - Cuestionario Sociométrico - Cuestionario de Estrés Escolar (QSS) - Prueba de Razonamiento Abstracto Test De Aptitudes Diferenciales (D.A.T.) - Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescencia (CACIA) - Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) - Cuestionario de Personalidad de Eysenck (Versión Para Niños) (EPQ-J) - Batería de Socialización (BAS-3) - Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) - Escala Magallanes de Ansiedad (EMANS) Cuestionario de Ansiedad-Estado Ansiedad-Rasgo en Niños (STAIC) - Percepción del Apoyo Escolar (PSE) Percepción del Apoyo Familiar (PSF).

RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1 se presentan los resultados del análisis de correlación entre el desempeño y las variables en estudio.

Tabla 1. Correlaciones entre variables estudiadas y logro en lengua y matemática para toda la población (n=888)

Variable	Matemáticas	Lengua
Ansiedad (EMANS)	-,063	-,053
Ansiedad estado (STAIC)	-,168(**)	-,165(**)
Apoyo familiar y escolar (PSE/PSF)	,084	,053
Auto-concepto (AFA)	,130(**)	,115(*)
Auto-control (CACIA)	,342(**)	,314(**)
Depresión infantil (CDS)	-,304(**)	-,257(**)
Estrategias de aprendizaje (ACRA)	,094(*)	,055
Estrés escolar (QSS)	-,134(**)	-,110(*)
Inteligencia Raven	,573(**)	,597(**)
Nivel socio-económico y cultural	,497(**)	,494(**)
Personalidad Eysenck (EPQ-J)	,279(**)	,292(**)
Razonamiento abstracto (DAT)	,579(**)	,637(**)
Socialización (BAS-3)	-,278(**)	-,345(**)
Status sociométrico	,215(**)	,180(**)

* Correlaciones significativas al nivel 0,05 (2-tailed).

** Correlaciones significativas al nivel 0,01 (2-tailed).

En función de los objetivos de este trabajo, es decir, determinar la influencia de variables socio demográficas en el desempeño académico y su relación con características psicológicas y sociales, en la Tabla 2, se presentan los resultados del mismo análisis de correlación, pero discriminando a los sujetos de acuerdo al tipo de escuela a la que asisten, el sexo y la edad.

Tabla 2. Correlaciones entre variables y logro académico discriminadas por tipo de escuela, edad y sexo

Variable	Lengua								Matemáticas							
	Pública				Privada				Pública				Privada			
	7°		9°		7°		9°		7°		9°		7°		9°	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Ansiedad (EMANS)																
Ansiedad (STAIC)																
Apoyo Fam/Esc																
Auto-concepto (AFA)																
Auto-control CACIA																
Depresión CDS																
Est. Aprendizaje ACRA																
Estrés escolar (QSS)																
Inteligencia Raven																
Nivel socio-eco y cult																
Personalidad (EPQ-J)																
Razonamiento (DAT)																
Socialización BAS-3																
Status sociométrico																
Correlaciones significativas al nivel 0,05 (2-tailed).																
Correlaciones no significativas al nivel 0,05 (2-tailed).																

CONCLUSIONES

Los resultados permiten confirmar que “los niveles de diferentes formas de Ansiedad estado, Auto-concepto, Auto-control, Depresión infantil, Estrategias de aprendizaje, Estrés escolar, Inteligencia (Raven), Nivel socio-económico y cultural, Personalidad (Eysenck), Razonamiento abstracto, Socialización y Status sociométrico en los adolescentes se asocian con los niveles del rendimiento académico en lengua y matemáticas, variando de acuerdo al sexo, el curso y el tipo de escuela a la que asisten”.

Los análisis estadísticos permitieron establecer que existen asociaciones estadísticamente significativas entre estas características psicológicas y sociales y el desempeño académico en términos generales. Si bien los niveles de correlación pueden caracterizarse como medios o bajos, son estadísticamente significativos y, por

ello, podemos hablar de la existencia de una tendencia general que indicaría que a medida que aumentan el auto-concepto, el autocontrol, el nivel de inteligencia, el nivel socio-económico y cultural de las familias, el nivel de razonamiento abstracto y la aceptación de los pares, y disminuyen los niveles de depresión, de ansiedad, de estrés escolar y de dificultades de socialización de un sujeto, aumenta el desempeño académico en lengua y en matemáticas. Esta tendencia, caracterizada por asociaciones medias y débiles, indicaría que no se trata de las únicas variables que intervienen en el desempeño académico. Por supuesto, el logro escolar es un fenómeno complejo, determinado por innumerables variables.

Independientemente de este resultado general, coherente con la literatura, los niveles de asociación y su significación estadística variaron según el sexo, el curso y el tipo de escuela al que concurrían los sujetos.

Estos resultados deberían alertar a los profesionales de la educación sobre los riesgos de realizar generalizaciones amplias que llevan a suponer que las características psicológicas y sociales se encuentran asociadas al desempeño académico de forma generalizada. Hemos presentado evidencias que sugieren que el aprendizaje de contenidos escolares es un proceso sumamente complejo, que depende de innumerables factores que covarían entre sí.

Las diferencias socio-económicas y culturales que caracterizan a los alumnos de escuelas públicas y privadas, sumadas a las diferencias en metodología de enseñanza y a la presión académica (cantidad y calidad de exigencias académicas y el apoyo escolar), la infraestructura, el acceso a la tecnología, la cobertura de las necesidades básicas y la estimulación intelectual en el hogar, permitirían explicar por que los alumnos de las escuelas privadas presentan un nivel de logro significativamente superior. El apoyo familiar, el status que representa la asistencia a escuelas consideradas socialmente como de excelencia, la asistencia personalizada, la preocupación por la resolución de los problemas académicos y personales de los alumnos a través de gabinetes psicopedagógicos, podrían ser factores de peso en la explicación de este fenómeno.

En contraposición, en las escuelas públicas se observa, con mayor frecuencia, la presencia de alumnos desfasados en la edad, por repetición o deserción, factores que influyen en la auto-estima y en el desempeño. Muchas veces esos niños deben cumplir con otras actividades relacionadas al sustento económico (trabajando o mendigando), a la ayuda en el hogar (cuidando a hermanos o realizando tareas domésticas) o se encuentran expuestos a abusos y malos tratos. Esto, sin duda, produce un importante impacto académico y psicológico, ya que no disponen de tiempo o motivación para el estudio. Esta situación individual, asociada a las características de las escuelas públicas que atienden poblaciones desfavorecidas y que deben preocuparse

por la contención emocional, la satisfacción de necesidades básicas (alimentación y vestido) y la formación de hábitos básicos, incidiría significativamente en el desempeño académico.

Probablemente, el medio familiar, asociado a las características de la institución escolar a la que asisten, determinan características económicas y culturales que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. Los resultados permitirían sustentar la idea de que existe una estrecha unión entre el éxito académico y el origen social. Desde la perspectiva del aprendizaje, los niños de clases sociales más elevadas pueden interiorizar pautas y conductas académicas relevantes. Con esto no quiero decir que los alumnos de las escuelas públicas no puedan hacerlo, sino que para el alumno de escuelas privadas es más sencillo y están más disponibles. El ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. La situación social, cultural y familiar del alumno, resulta determinante del riesgo al fracaso.

Se podría pensar que las condiciones socio-económicas desfavorables del medio además de las necesidades básicas insatisfechas generan sentimientos de indefensión, caracterizados por la desesperanza, el sufrimiento y la marginación con tal intensidad que no pueden ser compensados a través de mecanismos psicológicos naturales. Y esta presión, no podría dejar de influir el desempeño académico. La ausencia de motivación, la creencia de que la realidad no podrá ser modificada o la sensación de que la asistencia a establecimientos educativos no generará cambios en las condiciones de vida, comprometerían los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos.

Para concluir este trabajo, quisiéramos destacar que la realidad educativa no se puede desligar de su componente humano, ya que en el hecho de planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes. Y no sólo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales. No se puede ignorar la estrecha relación que existe entre buenos resultados académicos y procedencia social. También, la mayoría de los alumnos de las escuelas privadas poseen recursos sociales y económicos que favorecen su auto-estima. Por ello, debemos prestar especial atención y cuidados a los alumnos que asisten a escuelas desfavorecidas, ya que en ellos las características socio-afectivas tienen mayor impacto en el aprendizaje escolar.

Referencias bibliográficas

- Abouserie, R. (1995) Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1):19-26.
- Black, W. F. (1974) Self concept as related to achievement and age in learning-disabled children. *Child Development*, 35: 1137-1140
- Butkowsky, I. S. & Willow, D. M. (1980) Cognitive motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3):408-422.
- Byrne, B. M. (1984) The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54:427-456.
- Cattell, R. B. (1945a) Personality traits associated with abilities. I. With intelligence and drawing ability. *Educational and Psychological Measurement*, 5, pp. 131-146.
- Cattell, R. B. (1945b) Personality traits associated with abilities. II. With verbal and mathematical abilities. *Journal of Educational Psychology*, 36, pp. 475-486.
- Chapman, J. & Boersma, F. J. (1979) Academic self concept in elementary learning disabled children. A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2): 201-206.
- Chapman, J. & Boersma, F. J. (1980) *Affective Correlates of Learning Disabilities*. New York: Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Child, D. (1964) The relationship between introversion-extroversion, neuroticism and performance in school examination. *British Journal of Educational Psychology*, 34, pp. 178-196.
- Cooley, E. J. & Ayres, R. R. (1988) Self concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21:174-178.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976) *Self Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979) Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37:1487-1504.
- Dwinell, P. L. & Higbee, J. L. (1991) Affective variables related to mathematics achievement among high-risk college freshmen. *Psychological Reports*, 69, pp. 399-403.
- Entwhistle, N. J. & Cunningham, S. (1968) Neuroticism and school attainment. A linear relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 38, pp. 123-132.
- Goh, D. S. & Moore, C. (1978) Personality and academic achievement in three educational levels. *Psychological Reports*, 43, pp. 71-79.
- Hakstian, A. R. & Cattell, R. B. (1978) An examination of inter-domain relationships among some ability and personality traits. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 275-290.
- Hamachek, D. E. (1987) *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harris, W. J. & King, D. R. (1982) Achievement, sociometric status, and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. *Psychology in the Schools*, 19, pp. 452-457.
- Kifer, E. (1975) Relationships between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12(2):191-210.
- Leondari, A. (1993) Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3):357-371.
- Luthar, S.; Blatt, S. J. (1995) Differential vulnerability of dependency and self-criticism among disadvantaged teenagers. *Journal of Research on Adolescence*; 5(4): 431-449.
- Lynn, R. (1959) Two personality characteristics related to academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 29, pp. 213-216.
- Markus, H.; Cross, S. & Wurf, E. (1990) The role of the self system in competence. In Sternberg, J. & Kolligian, J, Jr. (eds.) *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- Meredith, G. M. (1967) Personality correlates of the Similes Preference Inventory. *Psychological Reports*, 20, pp. 994.
- Purkey, W. W. (1970) *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Riding, R. J. & Armstrong, J. M. (1982) Sex and personality differences in performance on mathematics tests in 11-year-old children. *Educational Studies*, 8, (3), pp. 217-225.
- Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C. (1989) Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*; 54(6): 1004-1018.
- Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C.; Rosenberg, F. (1995) Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*; 60(1): 141-156.
- Spielberger, C. D. (1966) The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. In C. D. Spielberger (Ed.) *Anxiety Behaviour*. New York: Academic Press.
- White, K. (1968) Anxiety, extraversion-introversion, and divergent thinking ability. *The Journal of Creative Behavior*, 2, pp. 119-127.
- Wilson, R. G. & Lynn, R. (1990) Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*, 10, (1), pp. 57-71.
- Winne, P. H.; Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. L. (1982) Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15:470-475.