

Vol. 25, 2023/e23

Factores psicológicos asociados a la permanencia de beneficiarios del Programa de Acceso-Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior

Psychological Factors Associated with Persistence in Beneficiaries of the Effective Support and Access to Higher Education Program

Fatores psicológicos associados à permanência dos beneficiários do Programa Efetivo de Acesso-Acompanhamento ao Ensino Superior

Mario Morales Navarro (1) <https://orcid.org/0000-0003-4995-4414>
Eduardo Guzmán Utreras (2) <https://orcid.org/0000-0002-3336-3524>
Carmen Gloria Baeza Ugarte (1) <https://orcid.org/0000-0001-5316-3397>
Constanza Lizama Vidal (1) <https://orcid.org/0000-0002-5432-0582>

(1) Universidad de Santiago, Chile

(2) Universidad Santo Tomás, Chile

(Recibido: 28 de octubre de 2020; Aceptado para su publicación: 25 de mayo de 2021)

Cómo citar: Morales, M., Guzmán, E., Baeza, C. G. y Lizama, C. (2023). Factores psicológicos asociados a la permanencia de estudiantes beneficiarios del programa de Acceso-Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e23.4670>

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación que poseen ciertos rasgos de la personalidad (como la responsabilidad y la apertura a la experiencia), la autoeficacia y la motivación de logro, como factores psicológicos asociados a la continuidad de 279 estudiantes universitarios que participan en el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE). Utilizando una metodología cuantitativa se propuso un modelo de regresión logística que permitió concluir que la responsabilidad, la apertura a la experiencia, la autoeficacia y la motivación de logro actúan como predictores de la continuidad de estudios de los estudiantes. Los resultados profundizan en el ámbito personal de este tipo de estudiantes, aportando antecedentes para la orientación psicológica que reciben como parte del programa en su etapa de acompañamiento y preparación en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: igualdad de oportunidades, oportunidades educativas, universidad, psicología de la educación

Abstract

This work presents the results of a study of the relationship between certain personality traits (like responsibility and openness to experience), self-efficacy, and achievement motivation as psychological factors associated with persistence in 279 college students participating in the Effective Support and Access to Higher Education Program (PACE). A qualitative methodology was employed to propose a logistic regression model that led to the conclusion that responsibility, openness to experience, self-efficacy, and achievement motivation are predictors of student persistence. The results offer deeper insight into the personalities of these students, providing background for the psychological counseling they receive as part of the support and preparation in secondary education (PEM) stage of the program.

Keywords: equal opportunity, educational opportunities, universities, educational psychology



Resumo

São apresentados os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a relação entre determinados traços de personalidade (como responsabilidade e abertura à experiência), autoeficácia e a motivação para a realização, como fatores psicológicos associados à continuidade de 279 estudantes universitários participantes no Programa de Acesso e Acompanhamento Efetivo ao Ensino Superior (PACE). Utilizando uma metodologia quantitativa, foi proposto um modelo de regressão logística que permitiu concluir que a responsabilidade, a abertura à experiência, a autoeficácia e a motivação para a realização atuam como preditores da continuidade de estudos dos alunos. Os resultados aprofundam-se na esfera pessoal deste tipo de estudantes, fornecendo antecedentes para a orientação psicológica que recebem no âmbito do programa na sua fase de acompanhamento e preparação no ensino secundário.

Palavras-chave: igualdad de oportunidades, oportunidades educacionais, universidade, psicologia educacional

I. Introducción

El sistema educacional chileno se ha caracterizado por la implementación de un sistema pedagógico y administrativo que, en el transcurso de los años, ha demostrado ser ampliamente segregador en materia de acceso, permanencia y fines de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pese a declarar explícitamente la búsqueda del desarrollo integral de las personas como uno de sus factores de calidad. Esta amplia y transversal cultura educacional se ha sustentado a partir de un sistema basado en subsidios estatales o *vouchers* otorgados por el Estado, reduciéndose al mismo tiempo su participación a un mínimo asistencial de una parte de la población, lo que no ha sido suficiente para garantizar una educación pública equitativa e igualitaria. Esta política educacional ha otorgado a los individuos la responsabilidad de una educación de calidad, por lo que la elección acerca del tipo de enseñanza-aprendizaje (y desarrollo individual) ha recaído principalmente en las familias y sus posibilidades socioeconómicas (Bravo y Herrera, 2020), relegando a muchos a una educación pública limitada al cumplimiento de los mínimos criterios y estándares sociales a los que se puede acceder (Atria, 2019).

Como consecuencia emergió una serie de dificultades pragmáticas en la interpretación de la obligatoriedad y flexibilidad del currículo oficial y, por tanto, en la implementación de sus planes y programas escolares y universitarios. Esto generó marcados problemas en la continuidad de los procesos del itinerario educacional, producto de los constantes desfases pedagógicos que los estudiantes han tenido que sobrellevar a lo largo de los últimos 30 años. Esta situación afectó los procesos de transición entre los distintos niveles educacionales –desde el inicial hasta el terciario–, aunque de manera más dramática entre el secundario y el universitario (Opazo, 2017), lo que sumado a una política educativa fiscalizadora y no colaborativa ha mermado el desarrollo educativo y la valoración de las trayectorias personales respecto a cómo se producen los resultados esperados, como la proyección académico-social universitaria y posteriormente laboral de sus estudiantes.

Esta situación ha sido objeto de profundas críticas por parte de distintos movimientos políticos y sociales a nivel nacional –como La Revolución Pingüina (2016), El Invierno Universitario (2011), y el Estallido Social de 2019–. Uno de estos cuestionamientos es la sobreutilización de instrumentos estandarizados de evaluación como mecanismo de selección para el ingreso a las instituciones de educación, lo que ha sido al mismo tiempo objeto de controversias entre el mundo social y especializado, debido a la segregación y discriminación que representan hacia aquellas personas que provienen de sectores sociales considerados como vulnerados en lo académico y en lo social (Orellana et al., 2017; Gil-Llambías et al., 2019). En conjunto, otra de las censuras que se han formulado se asocia al cumplimiento de sus objetivos declarados versus la utilidad de sus resultados, los que no serían suficientes para la toma de decisiones respecto a la selección de los más capaces, puesto que se desconocen las capacidades y talentos personales vinculados a sus logros académicos en el contexto específico donde se desarrolló su proceso educativo primario y secundario, al tiempo que no reconocen aspectos de orden psicosocial que inciden en dichas evaluaciones, como lo son la personalidad, el apoyo inmediato de sus redes sociales cercanas, sus expectativas personales y la forma en que enfrentan las dificultades académico-sociales.

Respecto a esta situación, los primeros esfuerzos formales de reivindicación inclusiva datan de los años setenta por parte de la Universidad Técnica del Estado de Chile; sin embargo, y posterior a un extenso período de latencia, la emergencia de los denominados programas propedéuticos en la primera década del siglo XXI (Castro et al., 2016) dieron origen a diversos estudios que han profundizado en la búsqueda de respuestas y soluciones para el problema de la inclusión efectiva de estos colectivos escolares vulnerados académicamente a lo largo de la historia.

Además, en la última década destacan investigaciones e intervenciones conducentes a la construcción y desarrollo de estrategias políticas y pedagógicas que permitan hacer realidad dicha accesibilidad con características de igualdad y equidad a la educación superior (Kri et al., 2013; Lizama et al., 2018). Los principales resultados de estas acciones dan cuenta de la necesidad de identificar y desarrollar estrategias de transición, accesibilidad y prácticas pedagógicas en coherencia con las necesidades y características propias de los estudiantes y de su origen (Bernier et al., 2017; Sepúlveda et al., 2019), así como conocer las trayectorias educativas escolares vinculadas a las condiciones personales que caracterizan a estos nuevos estudiantes de educación superior (Bravo y Herrera, 2020; Morales et al., 2019). Esto implica involucrarse en la comprensión y posterior acción con un grupo de personas que, en el momento de acceder a una oportunidad académica antes no contemplada, desarrollan una resignificación de la trayectoria originalmente centrada en la niñez-adulthood inmediate, y que ahora se posiciona desde una niñez en forma histórica, pero con repercusiones personales en el presente y como proyección profesional futura (Puga et al., 2017).

Como consecuencia de estos antecedentes, en 2014 se creó el Programa de Acceso y Acompañamiento para la Educación Superior (PACE), que en conjunto con el denominado *ranking* de notas¹, implementó una serie de estrategias centradas en la accesibilidad, el ámbito pedagógico y de orientación educativa. El objetivo de PACE es identificar y acompañar a aquellos estudiantes considerados como talentosos académicamente en sus propias instituciones de origen, brindándoles así la posibilidad de obtener un cupo universitario en una carrera reconocida por medio de un convenio entre éste y la escuela (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015).

En 2019 el PACE se implementó en 31 instituciones de educación superior, con una cobertura de más de 95 000 vacantes para educación Media en 581 escuelas pertenecientes a 316 comunas del país (Mineduc, 2019). Recientes hallazgos en relación con el éxito de la implementación del programa señalan un 15% de efectividad en la inserción y permanencia del estudiantado directamente beneficiado (Ministerio de Hacienda de Chile, 2019). Su ejecución se divide en tres etapas de acompañamiento académico en este proceso de transición: 1) Gestión Operativa (GO), 2) Preparación en Enseñanza Media (PEM) y 3) Asesoramiento en Educación Superior (AES). La primera posee un fin de gestión y coordinación del programa en relación con su implementación, vinculación, monitoreo y evaluación de ambos otros procesos; en cambio, la segunda y tercera etapas tienen fines de intervención, orientación académica, vocacional y psicológica, vinculando las prácticas pedagógicas con el ámbito psicológico intrapersonal e interpersonal de las personas participantes (Mineduc, 2019, Morales et al., 2019; Reimers y Chung, 2016).

En el contexto PEM, y de la mano de las Instituciones de Educación Superior (IES), la implementación del PACE ha tenido como objetivo el desarrollo de actividades interdisciplinarias conducentes al perfeccionamiento académico de profesores, al asesoramiento pedagógico y de orientación personal a estudiantes; mientras que en el contexto AES el objetivo se sitúa en el acompañamiento y logro académico de quienes alcanzan el acceso a una institución, por medio de redes de apoyo y orientación personal, inducción hacia la vida universitaria, y el diagnóstico de necesidades psicopedagógicas y de seguimiento académico (Mineduc, 2019). En ambos contextos de intervención el PACE reconoce a aquellos actores clave que tienen una relación con la institución que los acoge, y el desafío que representa involucrarlos en el programa (Castro et al., 2016).

Pese a lo anterior, no es posible afirmar aún que los PACE hayan abandonado la premisa del rendimiento académico como principal indicador de productividad conducente a un cupo de acceso en las IES, por lo

¹ El *Ranking* de notas es un factor calculado a partir del rendimiento académico del estudiantado en relación con su contexto educativo de origen. La especificidad de este cálculo se encuentra en el sitio oficial del *Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo* (<https://demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>).

que aún se requiere del desarrollo de los talentos académicos representados por este medio (Rahmer et al., 2013). En este campo, para Edel (2003), las constantes redes y articulaciones cognitivas de las personas permiten la obtención de dicho rendimiento académico, por lo que cobra relevancia para cualquier programa como PACE comprender los factores que lo originan, contando con información actualizada que dé cuenta no sólo de evidencias económicas y estadísticas, sino también en materia pedagógica y psicológica referente a su funcionamiento y beneficiarios. En este sentido, estos tres aspectos han sido documentados en los diversos escritos de la retención universitaria a través de modelos que persiguen su explicación.

Si bien distintas perspectivas han intentado explicar la permanencia/deserción del estudiante en las IES, son las perspectivas psicológicas, sociológicas e interaccionales las más ampliamente profundizadas, estudiadas y aceptadas como modelos que explican gran parte de los factores de la permanencia/deserción (Donoso y Schiefelbein, 2007; Tinto, 2012). En particular, en su etapa más reciente el modelo de Tinto ha incorporado la necesidad de vincular aspectos de la experiencia personal y social del individuo con factores como la vulneración que poseen a partir de condiciones pedagógicas, familiares y personales (Engle y Tinto, 2008), constituyéndose como el modelo más difundido y depurado hasta entonces por gran parte de los programas de retención en educación superior en la actualidad.

Desde el ámbito pedagógico se han encontrado algunos estudios exploratorios recientes que destacan la importancia del estudio de las prácticas en el contexto del PACE. Para Bernier et al. (2017), estas prácticas pedagógicas deben ser conscientes y reflexivas de su quehacer para con los estudiantes, resultando de esa manera significativas para la implementación del programa. Por otra parte, Sepúlveda et al. (2019) señalan que es necesario establecer procesos de participación activa de los estudiantes, más allá de una clase magistral en la que se reproduce información y se explican complejidades.

Sin embargo, en el ámbito psicológico y de orientación no se aprecian estudios específicos que permitan apreciar suficientes antecedentes que hayan profundizado en las características personales que se presentan en este “nuevo” estudiante PACE. En esta dimensión, algunos estudios han considerado que variables como la motivación de logro (Badilla-Marín y Meza-Rodríguez, 2017; Durán y Elvira, 2015), la autoeficacia (Cervantes et al., 2018; Véliz et al., 2016) y ciertos rasgos de la personalidad –como la apertura a la experiencia y la responsabilidad- tienen una asociación significativa con el rendimiento académico y el desempeño general de sujetos en contextos difíciles (Cuadra-Peralta et al., 2015; Morales y Guzmán, 2016; Niño et al., 2003; Propat, 2009; Torres-Acosta et al., 2013; Velázquez y González, 2017).

Si bien esta larga trayectoria de estudios avala la importancia de los factores psicológicos, en el contexto PACE aún se aprecian debilidades en su profundización y en la predictibilidad de estas u otras variables psicológicas. Una primera aproximación realizada por Morales et al. (2019) confirmó que la motivación de logro, la percepción de apoyo de pares, y la apertura a la experiencia actúan como buenos predictores del rendimiento académico en los estudiantes PACE, por lo que se podría esperar que este éxito se traduzca en la decisión de permanecer en sus estudios universitarios. En este contexto, aquellos estudiantes que son cuidadosos, organizados, disciplinados, ambiciosos y abiertos a nuevas experiencias podrían tener un adecuado proceso académico y finalizar con éxito sus estudios (Hazrati-Viari et al., 2012).

Con estos antecedentes, aún hay camino por andar respecto a la importancia de las variables descritas. La autoeficacia, la motivación de logro y la personalidad aún no han sido suficientemente estudiadas en este escenario en particular, y sigue pendiente como un aporte a la intervención de los equipos del PACE en los contextos PEM y AES. Estas variables psicológicas actuarían en el despliegue de estrategias más eficaces y creativas para la resolución de problemas académicos, asuntos deseables en el ámbito del compromiso académico-social universitario (Rinaudo et al., 2006).

Por tanto, el interés de esta investigación se sitúa en profundizar en estos factores psicológicos relacionados a la continuidad/abandono de estudiantes pertenecientes al PACE. Frente a la pregunta: ¿Cuáles son los factores psicológicos que permiten predecir la permanencia/deserción de estudiantes pertenecientes a un programa de acompañamiento y acceso a la educación superior, PACE?, se planteó la siguiente hipótesis: Los rasgos de personalidad, la autoeficacia y la motivación de logro son buenos predictores de la condición de continuar/abandonar estudios universitarios en estudiantes pertenecientes al contexto AES del PACE,

consolidándose el objetivo final de investigación. Analizar la relación que tienen rasgos de personalidad (pertenecientes al modelo de los cinco factores), autoeficacia y motivación de logro sobre la condición de continuación o abandono de estudios universitarios en estudiantes PACE.

II. Método

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, a través de un diseño predictivo transversal (DPT) (Ato et al., 2013).

La muestra, de tipo no probabilística-incidental, se integró con 279 estudiantes pertenecientes al contexto AES del Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE) en una universidad pública de Santiago de Chile. Del total de participantes, 155 correspondían a la cohorte ingresada en 2018 y 124 a la de 2019; en cuanto a la distribución por sexo, 48.4% hombres y 51.6% mujeres. La edad media de los participantes fue de 18.45 años ($DS = .56$) al momento de contestar la encuesta.

En relación con la variable Motivación de logro se utilizó la Escala de Motivación al Logro-General (EAML-G) (Manassero y Vázquez, 1998, adaptada por Durán-Aponte y Pujol (2013). Compuesta por 18 reactivos de tipo diferencial-semántico (1-6 puntos). Su estructura interna reporta un coeficiente de confiabilidad de $\alpha = .81$. En la presente investigación esta confiabilidad tomó un valor $\alpha = .86$.

Para los rasgos de personalidad se utilizó el Inventario de los Cinco Grandes (BFI) (John et al., 1991, en la versión adaptada al español por Benet-Martínez y John, 1998 y Schmitt et al., 2007). El BFI, inspirado en el Modelo de los Cinco Grandes factores de la personalidad –Apertura a la Experiencia, Responsabilidad, Extroversión, Agradabilidad y Neuroticismo–, solicita a la persona responder 44 ítems tipo escala Likert con 5 alternativas (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo). En sus versiones sudamericanas, la estructura factorial y consistencia interna han sido consideradas como adecuadas (entre 0.69 y 0.79), empero para este estudio dichos valores estuvieron entre $\alpha = 0.66$ y $\alpha = 0.77$ en todas sus dimensiones.

La Autoeficacia fue evaluada mediante la Escala de Autoeficacia General (EAG), utilizando una versión traducida al español en 1993, y validada en Chile por Cid et al. (2010). Esta escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para el manejo eficaz de situaciones estresantes. Está compuesta por 10 reactivos en formato tipo Likert con una puntuación de 1 a 4 en cada ítem; conformándose un puntaje mínimo de 10 puntos y un máximo de 40 puntos, considerándose a mayor puntaje, mayor autoeficacia general percibida. La confiabilidad de esta escala para el presente estudio fue de $\alpha = .80$.

Los participantes de esta investigación fueron incluidos y contactados, previa autorización de las autoridades del programa PACE respectivo, quienes también visaron la consideración de las calificaciones obtenidas en el último período de actividades académicas. Por correo electrónico fueron invitados a participar una vez finalizado el primer semestre lectivo, y en forma previa al inicio de las actividades académicas del segundo semestre. Para esto, se les envió un enlace vía Google Drive®, donde antes de acceder a los instrumentos, se solicitó la lectura y “aceptación” de un consentimiento informado, el cual informó los criterios específicos de la investigación en términos metodológicos, éticos y legales a los que se adscribe, destacando los relacionados con los principios fundamentales de transparencia, confidencialidad/anonimato, voluntariedad y beneficios personales (Salazar et al., 2018). Este documento fue aprobado previamente por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, el cual se encuentra debidamente acreditado.

Para el tratamiento de los datos, primero se realizó un análisis exploratorio de las variables mediante estadística descriptiva. Asimismo, se compararon las variables de estudio entre aquellos estudiantes que abandonaron su proceso universitario al finalizar el primer semestre, con aquellos que permanecieron en el segundo semestre lectivo, estableciendo el tamaño del efecto de las diferencias entre ambos grupos. Por último, se realizó un análisis de regresión logística binaria considerando como variable criterio la condición de permanencia/abandono, y como variables predictoras los rasgos de personalidad, la motivación de logro y la autoeficacia. Para el tratamiento de datos se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS®, v.23.

III. Resultados

La Tabla 1 presenta los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes en cada una de las variables de estudio. Los resultados están separados en estudiantes que continúan con sus estudios y aquellos que los abandonaron. Se revisaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas en las variables de estudio, los cuales resultaron ser satisfechos, por lo que fue posible realizar análisis paramétricos (como la prueba *t* de Student) para comparar ambos grupos. Se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en los rasgos de personalidad Extroversión, Responsabilidad y Apertura a la experiencia, pues se evidenciaron puntajes superiores en aquellos estudiantes que continúan con sus estudios; además, el tamaño del efecto (*d* de Cohen) para estas diferencias es de medio a grande y el mismo patrón puede observarse en las variables Autoeficacia y Motivación de logro, donde los estudiantes que continúan con sus estudios presentan puntajes estadísticamente superiores en comparación con aquellos que desertaron, presentando un tamaño del efecto grande.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en las variables en estudio

| Variables | Media (DT) | | <i>t</i> | <i>d</i> |
|----------------------|------------------------|-----------------------|----------|----------|
| | Continúan (N = 196) | Abandonan (N = 83) | | |
| Extroversión | 3.09 (.60) | 2.76 (.59) | 4.188** | .54 |
| Amabilidad | 3.59 (.57) | 3.47 (.59) | 1.536 | .20 |
| Responsabilidad | 3.55 (.52) | 2.72 (.69) | 9.747** | 1.26 |
| Neuroticismo | 3.16 (.73) | 3.19 (.68) | -.333 | -.04 |
| Apertura experiencia | 3.75 (.54) | 3.08 (.74) | 7.346** | .95 |
| Autoeficacia | 32.01 (4.91) | 26.09 (5.14) | 9.079** | 1.18 |
| Motivación de logro | 4.53 (.64) | 4.18 (.64) | 4.136** | 1.40 |

Nota: * $p \leq .05$ / ** $p \leq .01$

Para estimar la contribución de las diferentes variables personales a la explicación de la condición de continuar o desertar de los estudios universitarios se utilizó una regresión logística binaria, considerando como variables independientes los rasgos de personalidad, la Autoeficacia y la Motivación de logro que presentan los estudiantes PACE. La variable dependiente fue de naturaleza cualitativa dicotómica, se asignó un valor 0 para quienes no continuaron con los estudios y 1 para aquellos que permanecieron en la universidad.

La prueba Ómnibus de coeficientes del modelo arroja un contraste significativo, por lo que es factible seguir estudiando las variables personales en la explicación de la conducta de continuar con los estudios ($X^2 = 151.63$; $gl = 7$; $p \leq .01$). Asimismo, la varianza explicada por el conjunto de variables independientes expresada por la R^2 de Nagelkerke fue de .596, lo que implicaría que un 60% de la variable dependiente dicotomizada (continuar/abandonar los estudios) es explicado por las variables independientes incluidas en el modelo, presentando un tamaño del efecto muy grande. Adicionalmente, la prueba de Hosmer y Lemeshow ($X^2 [8, N = 279] = 10.67$; $p = .221$) demostró que no hubo diferencias significativas entre los resultados observados y los predichos por el modelo, indicando un ajuste satisfactorio de los datos. El modelo explicativo propuesto presentó mayor sensibilidad que especificidad, detectando mejor aquellos estudiantes que continúan con los estudios (94.4%) en comparación a los que abandonan (71.1%).

La Tabla 2 presenta los valores estimados para el coeficiente del modelo, junto con la significación *p* asociada al estadístico de Wald. En función de estos resultados, se observa el peso de cada variable independiente incluida en el modelo en la explicación de la no deserción universitaria. En lo referente a los rasgos de personalidad, la Responsabilidad ($B = 1.188$, $p \leq .01$) y la Apertura a la experiencia ($B = .778$; $p \leq .05$) resultan ser factores significativos. Los restantes rasgos de personalidad no contribuyen de manera significativa a la explicación de la continuidad de los estudios. Adicionalmente, las variables Autoeficacia del estudiante ($B = .103$; $p \leq .01$) y Motivación de logro ($B = .072$; $p \leq .05$) también resultan ser significativos en la explicación de la continuación con los estudios universitarios.

Tabla 2. Modelo de regresión logística binaria para predecir la condición de continuar o abandonar los estudios

| Variables predictivas | B | EE | Wald | Gl | p | OR | IC 95% OR | |
|-----------------------|---------|-------|--------|----|------|-------|-----------|-------|
| | | | | | | | LI | LS |
| Extroversión | .282 | .322 | .763 | 1 | .382 | 1.325 | .705 | 2.492 |
| Amabilidad | -.590 | .369 | 2.550 | 1 | .110 | .554 | .269 | 1.143 |
| Responsabilidad | 1.188 | .345 | 11.878 | 1 | .001 | 3.282 | 1.670 | 6.451 |
| Neuroticismo | .518 | .293 | 3.124 | 1 | .077 | 1.679 | .945 | 2.984 |
| Apertura experiencia | .778 | .314 | 6.126 | 1 | .013 | 2.177 | 1.176 | 4.029 |
| Autoeficacia | .103 | .046 | 5.135 | 1 | .023 | 1.109 | 1.014 | 1.212 |
| Motivación de logro | .072 | .017 | 17.042 | 1 | .000 | 1.075 | 1.039 | 1.112 |
| Constante | -14.326 | 2.535 | 31.945 | 1 | .000 | .000 | | |

A partir de los coeficientes y de los *odds ratio* expresados, lo que más explicaría la probabilidad de continuar los estudios es la Responsabilidad (OR = 3.282), seguido del rasgo Apertura a la experiencia (OR = 2.177). En tercer lugar, si se aumentase el nivel de Autoeficacia, más posibilidades existirían de que el estudiante no abandone su proceso (OR = 1.109). Finalmente, la Motivación de logro (OR = 1.075) también contribuiría a aumentar la probabilidad de no abandonar los estudios cada vez que esta aumenta una unidad.

IV. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, es factible afirmar que los estudiantes que continúan con sus estudios universitarios presentan mayores puntajes en los rasgos de personalidad Extroversión, Responsabilidad y Apertura a la experiencia, así como en Motivación de logro y Autoeficacia, en comparación a quienes desertan. Esto hace posible considerar que dichas características personales pueden ser variables protectoras a la hora de no abandonar de los estudios, por lo que es necesario considerarlas como insumos importantes a la hora de generar instancias preventivas de la deserción universitaria.

Adicionalmente, y en coherencia con la finalidad de este estudio, los resultados permiten concluir que las variables Apertura a la experiencia y Responsabilidad, y otras como la Autoeficacia y Motivación de logro, permiten predecir la continuidad/abandono de estudiantes del PACE. Los resultados se aproximan a estudios previos relacionados con este contexto, donde se argumentó que la Responsabilidad, la Motivación de logro y el Apoyo social cercano (variable no incluida en este estudio) permitían predecir un buen rendimiento académico de estos estudiantes (Morales et al., 2019). A diferencia de estos resultados, es necesario diferenciar para este contexto la variable dicotómica continuidad/deserción del éxito académico, ya que si bien se piensa que la primera provoca casi en su totalidad la segunda, el éxito considera también otras dimensiones, incluso más amplias a la sola obtención de resultados estrictamente académicos. Estas dimensiones involucran la vinculación con otras variables de tipo sociocultural de las IES, así como significados personales de orden psicológico y pedagógico dentro de la interrelación y el compromiso entre la institución y el sujeto (Tinto, 2012).

En relación con la primera variable, la Apertura a la experiencia –como rasgo de la personalidad–, constituye un buen predictor de la decisión de continuidad/abandono universitario en estos estudiantes. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cuadra-Peralta et al. (2015) y Niño et al. (2003), quienes señalan que esta apertura actúa como variable predictora del rendimiento académico en contextos universitarios. En el contexto del PACE, esto cobra sentido debido a que esta apertura se produce en un proceso educacional de inserción reciente a la universidad, produciéndose algunas paradojas en lo que respecta a: 1) El proceso de transición escuela-universidad y la necesaria socialización inicial con la institución, que sin lugar a dudas ofrece alternativas de campus mucho más amplias que aquellas provistas por la escuela de origen; 2) la apertura y consolidación hacia un nuevo espacio de interacción social y pedagógica prometida en la oferta, extensión y admisión de estos estudiantes, transitando desde “la extrañeza” hacia la familiaridad universitaria, donde se generan posibilidades de ascenso social por medio de nuevas redes de apoyo, incluso cultural (Gallardo et al., 2014), y 3) la normativa universitaria, que aun con las condiciones anteriores, se mantiene como el *leitmotiv* de la formación profesional por medio de la obtención de calificaciones que permiten la permanencia académica del estudiante en el contexto. Sin embargo, y de acuerdo con los objetivos y fines de los PACE, los resultados de esta investigación apuntan hacia la

consecuencia con éstos, y a su vez con los distintos modelos de retención universitaria que rescatan la necesaria vinculación entre experiencia social y resultados académicos (Donoso y Schiefelbein, 2007; Tinto, 2012). En ambos casos, es posible pensar que se cumple lo señalado por estos modelos: con bajo rendimiento académico y baja apertura a la experiencia, más alta la probabilidad de abandono de la universidad.

En cuanto a la Responsabilidad, actúa como buena predictora de la continuidad/abandono. Las características propias de esta variable (como la tendencia a la organización, autocontrol, perseverancia y motivación al logro, John et al., 2008), junto con la Apertura a la experiencia (con la tendencia a un pensamiento divergente y el estar predispuesto a la novedad, Torres-Acosta et al., 2013), podrían favorecer la adaptación a situaciones nuevas (como lo es el ingreso a la universidad) actuando como un factor protector para sortear con éxito los posibles problemas que se podrían presentar en el contexto universitario, dificultando la deserción universitaria (Cortés-Cáceres et al., 2019). En atención a esta vinculación, los datos permitirían entender la asociación que poseen estos rasgos de personalidad con una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik y Realo, 1997), que no sólo depende de una responsabilidad académica, sino también del entorno universitario y las posibilidades que éste brinda, como lo es, por ejemplo, la participación en actividades extraprogramáticas, en espacios solidarios, centros de estudiantes, grupos de interés particulares, entre otros, y que son parte de la formación profesional en ámbitos no estrictamente curriculares.

La Autoeficacia es otro factor que permitiría predecir la permanencia de los estudiantes en la universidad. En este sentido, se cumple la premisa “a mayor autoeficacia mayor probabilidad de que los estudiantes PACE permanezcan en la institución”, hallazgo que contrasta con el estudio de Navarro et al. (2017), quienes no encontraron una correlación significativa entre autoeficacia y permanencia, ni entre autoeficacia y deserción. Esto deja entrever que dicha variable requiere de más estudios que permitan entender su papel modulador como variable protectora de la deserción universitaria. Por otro lado, Véliz et al. (2016) evidenciaron la existencia de una correlación positiva y moderada entre autoeficacia y rendimiento académico, proponiendo que es una variable que debe considerarse en la vida universitaria. En este sentido, el factor protector de la autoeficacia sobre la permanencia universitaria podría estar explicado desde los postulados de Bandura (1977), donde las creencias de autoeficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo y persistencia de las actividades académicas. Asociado al contexto PACE, lo anterior podría constituir una barrera debido a las profundas limitaciones pedagógicas, personales y sociales que las escuelas eventualmente transmiten a sus estudiantes en concordancia con sus propias culturas escolares, las creencias de sus profesores y la identificación que ellos construyen para con sus estudios secundarios.

En correspondencia con lo anterior, la Motivación de logro aumentaría también la probabilidad de permanencia en la universidad. Estos resultados coinciden con los encontrados por Badilla-Marín y Meza-Rodríguez (2017), quienes concluyeron que la Motivación de logro y Sentido de propósito son factores determinantes para que los jóvenes permanezcan en la universidad. Esta variable, caracterizada por los deseos de alcanzar metas a través del esfuerzo personal, implicando como fin último el actuar bien para sí debido a la satisfacción del trabajo realizado (Morán-Astorga y Menezes, 2016), es consistente con el contexto PACE en el hecho de que sus orientaciones técnicas apuntan hacia el acompañamiento de la motivación y los intereses personales de los estudiantes, con el fin de reconstruir un itinerario educativo basado en estrategias, metas y proyecciones académico-sociales que influyan día a día en sus decisiones de continuidad profesional. En relación con las variables anteriores, la Motivación de logro que un estudiante posea conlleva la adquisición de diversas competencias relacionadas con su apertura, su autonomía, su responsabilidad y la capacidad de hacerse cargo de sí mismo, constituyéndose como parte del proceso de autorregulación del estudiante (Velázquez y González, 2017).

Entre las limitaciones de este trabajo destaca el tipo de investigación, transversal y situada o transeccional, cuyo diseño no permite el seguimiento longitudinal de estos estudiantes. Al situarse en un contexto educacional, establecer generalizaciones es complejo debido al tránsito dinámico de los procesos a lo largo de los semestres, lo que sumado a la diversidad de personas del entramado educacional de una universidad, hace imposible establecer una predicción estática y ésta debe interpretarse con cautela y a la luz de la evidencia teórica y empírica emergente. Una segunda limitación la constituye el tipo de muestra, que no

permite establecer resultados probabilísticos a la población PACE nacional, por lo que es necesario diseñar futuras investigaciones que abarquen un territorio más amplio y con diseños longitudinales. Una tercera limitación se relaciona con el contexto PACE donde se aplicaron los instrumentos: etapa AES. Si bien la permanencia en la educación superior ha sido cubierta bajo los lineamientos metodológicos indicados en este estudio, la medición de estas variables no considera la trayectoria educacional escolar de sus participantes, por lo que es pertinente preguntarse si estas variables provienen o se asocian, en alguna forma *expost-facto*, a los escenarios educativos de procedencia. Por último, es necesario indicar que estos datos deben tomarse con cautela, considerando la calidad psicométrica de algunos instrumentos utilizados en este estudio –como el BFI, el cual presenta coeficientes de confiabilidad algo bajos en algunas de sus dimensiones. Esto permite sugerir que investigaciones futuras deben enfocarse en estudios psicométricos que permitan acceder a la medición de variables personales de los estudiantes universitarios de una manera válida y confiable.

En síntesis, uno de los grandes problemas que enfrentan las IES es la deserción de sus estudiantes. Estudiantes e IES sufren importantes costos sociales y educacionales a consecuencia de este fenómeno (Cortés-Cáceres, et al., 2019). Frente a esto, es necesario aportar evidencia empírica que permita entender y profundizar en los factores asociados a la continuidad y deserción universitaria para intervenir en ella. En el caso investigación contribuyó a reconocer variables personales que contribuirían a ser factores protectores para la no deserción. En concreto, es posible concluir que, a mayores niveles de Responsabilidad, Apertura a la Experiencia, Autoeficacia y Motivación de Logro, la probabilidad de que un estudiante PACE permanezca en el sistema universitario es alta.

En este sentido, se resalta la importancia de intervenir promoviendo estas variables en ambos ámbitos de intervención educacional desarrollada por PACE: 1) En el contexto PEM. Si bien va más allá de las posibilidades de estudio, tal y como se indicó, es altamente deseable que los procesos de orientación educacional para los últimos cursos de secundaria –enseñanza media– se extiendan hacia todo el ciclo (1o. a 4o. año), contemplando un proceso consecutivo que inicie con espacios de participación donde se construyan interrogantes y cuestionamientos críticos acerca de la importancia de la universidad en la actualidad, y los intereses particulares de cada uno de los participantes junto a sus proyecciones mediatas e inmediatas a partir de su sentir emocional, en términos de la globalización y sus críticas. Finalmente, se sugiere como altamente deseable referirse a qué implica y significa la vida académico-social de la universidad. 2) En el proceso de transición: Reconocer la trayectoria educacional, y que ésta no se debe interrumpir en el tránsito entre escuela-universidad, sino que forman parte del mismo proceso anterior iniciado en secundaria, no centrándose tan solo en la oferta y admisión, sino también en la expresión emocional y el afrontamiento a una nueva experiencia para la cual, cultural y pedagógicamente, tal vez no hayan sido preparados. 3) En el contexto AES: El establecimiento de un sistema de acompañamiento o tutorías que releven a la condición de sujeto emocional en la universidad, integrando lo académico y lo emocional como parte de su motivación, de sus aspiraciones y fines dentro de una cultura universitaria diversa y específica en cada una de sus especialidades.

No obstante, estas sugerencias genéricas no son suficientes, sino se requiere de más estudios que permitan entender la naturaleza multicausal que tendría la deserción/permanencia universitaria, donde no sólo se requieren establecer factores personales, sino que es necesario considerar elementos contextuales que podrían estar influyendo en la decisión de desertar en los estudios. Un contexto particular a destacar, y considerar, es la particularidad del año 2020, donde los sistemas de selección por pruebas estandarizadas representarán definitiva y probablemente metodologías extemporáneas producto de la diversidad de improvisaciones pedagógicas en la emergencia sanitaria mundial y nacional causada por el virus SARS-COV2 (Covid-19), lo que pone en entredicho cualquier tipo de esfuerzo que no reconozca a la persona-estudiante, su afrontamiento psicológico y su trayectoria como aspecto relevante de consideración al pensar en este proceso de transición y acceso a la educación terciaria, el que es orientado por parte de los equipos interdisciplinarios del PACE en sus contextos de acompañamiento PEM –en secundaria– y AES –terciaria–.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile (Proyecto 031893MN).

Referencias

- Allik, J. y Realo, A. (1997). Emotional experience and its relation to the five-factor model in Estonian. *Journal of Personality*, 65(3), 625-647. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00329.x>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Atria, F. (2019). La ciudadanía, lo público y el régimen de lo público. En A. Ramis y M. Peña-Ruz (Eds.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 43-64). Universidad de Chile.
- Badilla-Marín, E. y Meza-Rodríguez, A. E. (2017). Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.8>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Benet-Martínez, V. y John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.3.729>
- Bernier, I. A., Escobar, C. M., González, D. S. y Muñoz, O. E. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas, una mirada desde el PACE. *Contextos*, (37), 27-40. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262>
- Bravo, P. A. y Herrera, V. M. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Castro, J., Frites, C. y Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. Tesis de Magister. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/castro_2016_el_programa_pace.pdf
- Cervantes, D. I., Valadez, M. D., Valdés, A. A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/9108>
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138, 551-557. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>

Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25.

Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Marambio-Guzmán, K. y Tapia, C. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40(10), 690-695.
<https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/690-C-CUADRA-6.pdf>

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>

Durán, E. y Elvira, M. A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala atribucional de motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-222.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6532214>

Duran-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala atribucional de motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 83-97.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660693/REICE_1_2_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf>

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>

Gil-Llambías, F., Del Valle, R., Villarroel, M. y Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

Hazrati-Viari, A., Rad, A. T. y Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055>

John, O. P., Neumann, L. P. y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big-five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). Guilford.

John, O., Donahue, E. y Kentle, R. (1991). *The big-five inventory-version 4^a and 54*. Berkeley Institute of Personality and Social Research.

Kri, F., Gil, F., González, M. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. Estudio de caso USACH*. <https://www.cned.cl/file/1914/download?token=jbevKBDt>

Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. USACH.

Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2015). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto*. http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace_110549_5_3633.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Resolución exenta 733. Establece cobertura máxima y monto a destinar por alumno en el marco de la implementación del PACE*. Mineduc. <https://pace.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/70/2020/01/Rex-733-2019-Establece-Cobertura-Max-y-Montos-PACE2019.pdf>

Ministerio de Hacienda de Chile (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE*. Ministerio de Hacienda, Dirección de presupuestos. https://www.dipres.gob.cl/597/articulos-189322_informe_final.pdf

Morales M., Guzmán E. y Baeza, C. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>

Morales, M. y Guzmán, E. (2016). Vivencias vitales significativas, bienestar psicológico y resiliencia de estudiantes de alto rendimiento escolar pertenecientes a sectores vulnerables. Un estudio comparativo. *Revista de investigación en psicología*, 19(2), 25-47. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12888>

Morán-Astorga, C. y Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.292>

Navarro, N., Redondo, O., Contreras, J., Romero, C. y D'Andreis, A. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: Un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 198-206. <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v14n1a17>

Niño de Guzmán, I., Calderón, A. y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 21(1), 120-143. <https://doi.org/10.18800/psico.200301.005>

Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios Ministerio de Educación, Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/3-DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-5-KIT-1.pdf>

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B. y Torres, F. (2017). Aseguramiento de la calidad en educación superior. Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. (Serie Cuadernos de Investigación, 7). Comisión Nacional de Acreditación de Chile. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Orellana.pdf

Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>

Puga, I., Atria, R., Fernández, R. y Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última década*, 25(47), 118-153. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000200118>

Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (noviembre de 2013). *Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa*. En J. Arriaga, III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES, México. https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/rahmer_2013_programa_de_acceso.pdf

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.

- Rinaudo, M., Barrera, M. y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Española Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123886&orden=87628&info=link>
- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. F. y Alejo Machado, O. A. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad & Sociedad*, 10(1), 305-311.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/798>
- Schmitt, D., Allik, J., McCrae, R.R. y Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Sepúlveda, F., Calderón, E. y Espinoza, M. J. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Revista Electrónica Educare*, 23(2) 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.8>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v3i1.119>
- Torres-Acosta, N. D., Rodríguez-Gómez, J. y Acosta-Vargas, M. (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 193-201.
<http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/416>
- Velázquez, Y. y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior Anuies*, 46(184), 117-138.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Véliz, A., Dörnier, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 1(1), 97-109.
<http://dx.doi.org/10.7770/educadi-V1N1-art1003>