

**RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO ESCOLAR,
RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO, PRUEBA DE
ADMISIÓN, GRIT Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL
AMBIVALENTE PARA APRENDER SOBRE DESERCIÓN EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Trabajo de Investigación presentado por:

Daniel A. CHAUSTRE JOTA

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Dr. Gustavo PEÑA TORBAY

Caracas, Junio 2018

Agradecimientos

A Gustavo Peña, quien le dio algo de sentido a un mundo lleno de locura, quien me ha enseñado tanto, y quien se ganó todo mi respeto y admiración en el proceso.

A Alexandra, Gabriel, Ricardo y Vanessa, los amigos que me encontré en la carrera en el camino, y la familia que me llevo para el resto de él.

A la profesora Gemma Utrera, que prestó toda su colaboración y dedicación para contactar a los estudiantes.

A todos los estudiantes de la universidad que voluntariamente participaron en las entrevistas, el tiempo es muy valioso y agradezco que me dieran un poco del suyo.

Índice de Contenido

Agradecimientos	ii
Índice de Contenido	iii
Índice de Tablas	iv
Resumen	5
Introducción	7
Marco Teórico	9
Método	27
Problemas	27
Hipótesis	27
Hipótesis General	27
Hipótesis Específicas	27
Definición de Variables	28
Tipo de Investigación	31
Diseño de Investigación	32
Diseño Muestral	33
Instrumentos, Aparatos y/o Materiales	34
Procedimiento	37
Resultados	39
Discusión	58
Conclusiones	69
Limitaciones	71
Recomendaciones	72
Referencias Bibliográficas	73
Anexos	77

Índice de Tablas

Tabla 1: Matriz de Componentes Rotada con el Método Varimax de la Escala Grit	40
Tabla 2: Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de la Escala Grit.....	41
Tabla 3: Matriz de Componentes Rotada con el Método Varimax de la Escala Grit, sin Incluir el Ítem 10	42
Tabla 4: Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de la Escala Grit sin el Ítem 10.....	43
Tabla 5: Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de los Cinco Ítems Seleccionados de la Inventory of Learning Styles.....	45
Tabla 6: Estadísticos Descriptivos para Promedio de Bachillerato, Promedio en la Universidad, Puntaje en la Prueba de Ingreso, Puntaje en la Escala Grit y Puntaje en la ILS	47
Tabla 7: Pruebas de Normalidad para Promedio de Bachillerato, Promedio en la Universidad, Puntaje en la Prueba de Ingreso Puntaje en la Escala Grit y Puntaje en la ILS	47
Tabla 8: Porcentaje de Deserción en Función de la Carrera Cursada	48
Tabla 9: Regresión Logística para Deserción, en función de Promedio de Bachillerato, Promedio Universidad, Puntaje Prueba de Ingreso, Puntaje Grit, Puntaje ILS y Sexo	50
Tabla 10: Regresión Logística para Deserción, en función de Promedio de Bachillerato, Promedio Universidad, Puntaje Prueba de Ingreso, Puntaje de Consistencia de los Intereses, Puntaje de Perseverancia del Esfuerzo, Puntaje ILS y Sexo	51
Tabla 11: Regresión Múltiple para Promedio en la Universidad, en Función de Promedio de Bachillerato, Puntaje en la Prueba de Ingreso y Sexo	53
Tabla 12: Regresión Múltiple para Promedio Bachillerato, en Función de Sexo y Puntaje ILS ...	54

Resumen

El primer objetivo de la investigación consistió en determinar el valor explicativo del Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario, la Prueba de Ingreso, la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender y el Grit, sobre la Deserción escolar a nivel universitario en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). El segundo objetivo consistió en realizar una caracterización de la percepción académica de los estudiantes de la UCAB con altas probabilidades de deserción universitaria.

El diseño de investigación empleado fue de corte no experimental. A partir de su alcance en el tiempo, la investigación se clasificó como longitudinal para el primero objetivo, y como transversal para el segundo. La técnica utilizada para dar respuesta al primer objetivo de investigación fue la regresión logística, para predecir la deserción universitaria. La muestra estuvo constituida por 1293 estudiantes de primer semestre de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, de los cuales 52 % eran mujeres y el resto hombres.

Para el segundo objetivo de la investigación, se realizaron entrevistas estructuradas de reactivos abiertos. La muestra estuvo constituida por cinco estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, del primer semestre de pregrado, de los cuales tres eran hombres y dos mujeres.

Se encontró que las únicas variables predictoras de la deserción fueron el rendimiento académico universitario ($OR=,805$; $p<,001$) y el factor consistencia de los intereses de la escala grit ($OR=,504$; $p=,01$). Se realizó además una regresión múltiple a partir de las variables independientes restantes sobre el rendimiento académico universitario. Se observó que el rendimiento académico escolar es el mejor predictor del rendimiento en la universidad ($\beta=,386$; $p<,000$), quedando la prueba de ingreso en segundo lugar ($\beta=,271$; $p<,000$), y luego el sexo ($\beta= -,154$; $p<,001$); las mujeres obtienen un mayor rendimiento en la universidad. En el caso del rendimiento académico escolar, se realizó una regresión múltiple, donde el mejor predictor fue el sexo ($\beta= -,197$; $p<,000$), mientras la orientación motivacional ambivalente para aprender queda en segundo lugar ($\beta= -,113$; $p<,000$); nuevamente las mujeres mostraron un mejor rendimiento académico escolar.

En las entrevistas realizadas, se encontró que los estudiantes con alta probabilidad de deserción se perciben como buenos estudiantes, sin embargo, reconocen que requieren esforzarse

más en los estudios, algunos porque tienen la disponibilidad y los medios, pero no se esfuerzan lo suficiente, y otros porque a pesar de que se esfuerzan en gran medida, experimentan dificultades personales que los obligan a tener que esforzarse más. Todos experimentan dificultades académicas en la universidad, y reconocen que deben realizar cambios en su forma de aproximarse a los estudios, aunque pocos optan por implementar métodos de estudio diferentes a los anteriores.

Estos resultados permiten la creación de políticas educativas fundamentadas en una comprensión más completa del fenómeno de la deserción para reducirla y prevenirla, teniendo implicaciones prácticas en la utilización eficiente de los recursos empleados por la universidad en los estudiantes que ingresan en esta.

Introducción

El primer objetivo de la investigación consiste en determinar el valor explicativo del Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario, la Prueba de Ingreso, la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender y el Grit, sobre la Deserción escolar a nivel universitario en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). El segundo objetivo de la investigación consiste en realizar una caracterización de la percepción académica de los estudiantes de la UCAB con altas probabilidades de deserción universitaria.

En las variables que predicen la deserción universitaria se encuentran el historial de rendimiento académico previo y el desempeño en alguna variación de las pruebas de ingreso (Cortés y Palomar, 2007). Asimismo, el desempeño académico a nivel universitario ha mostrado ser un predictor significativo de la deserción (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004), considerándose como su predictor principal (Girón y González, 2005); siendo que las personas que eventualmente abandonan el curso académico, presentan hasta que se retiran un menor desempeño académico que sus contrapartes (Vázquez, Noriega y García, 2013).

En lo concerniente a las características del estudiante para afrontar los estudios, se ha encontrado que los estudiantes que muestran una mayor presencia de ambivalencia en cuanto a sus orientaciones motivacionales para el aprendizaje a nivel universitario, tienden a presentar un menor desempeño académico (Boyle, Duffy y Dunleavy, 2003). Cuando está presente esta ambivalencia, no suele variar significativamente entre los períodos iniciales de la formación universitaria (Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999). Otra característica del estudiante, concebida como la pasión y la perseverancia por metas a largo plazo, a pesar de contratiempos, fracasos y la búsqueda por competir, conocida como “grit”, ha mostrado asociarse con niveles más altos de escolaridad y menores cambios de carrera, con aquellas personas que se mantienen consistentes con metas a largo plazo y que persisten a pesar de las dificultades hasta su consecución (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007).

La deserción se aprecia mayormente durante el primer año de estudios universitarios (Pascarella y Terenzini, 2005), reduciéndose considerablemente en las etapas posteriores (Wintre, Bowers, Gordner y Lange, 2006; Castaño et al., 2004). Resulta, por tanto, de gran interés conocer los elementos que distinguen a los desertores en estas primeras etapas, así como caracterizarlos como estudiantes, a la manera en que perciben cómo manejan el trabajo y la frustración que

pueden encontrar en la universidad, así como el empeño que pueden emplear para sobrellevarlo y poder alcanzar el logro académico.

Además de esta caracterización académica, poder evaluar cómo se presenta el grit, las orientaciones motivacionales ambivalentes para el aprendizaje y los logros académicos en esta población, así como analizar la forma en que estas características se relacionan con su posible permanencia a nivel universitario, resulta de importancia no solo como un marco descriptivo del funcionamiento de estos individuos y de sus pares que alcanzan la prosecución académica; sino que además permitiría tomar medidas preventivas del abandono tomando en consideración la forma en que se aproximan al logro académico; y a su vez incrementar la precisión de la selección de estudiantes de nuevo ingreso dentro de la universidad, para que ingresen individuos que presentan un mayor interés a largo plazo en completar esta etapa educativa. Esto permitiría la creación de políticas fundamentadas en una comprensión más completa del fenómeno para reducir la deserción, teniendo implicaciones prácticas en la utilización eficiente de los recursos empleados por la universidad en los estudiantes que ingresan en esta.

La hipótesis de investigación planteada consiste en que altos puntajes en la prueba de ingreso, alto rendimiento académico escolar, alto rendimiento académico universitario, altos niveles de grit y bajos niveles de ambivalencia en la orientación motivacional para aprender explican menores niveles de deserción a nivel universitario. Para comprobarla, se hace uso de la técnica conocida como regresión logística, la cual permite determinar en qué medida las variables independientes: rendimiento académico escolar, rendimiento académico universitario, grit y orientación motivacional ambivalente para aprender, explican la pertenencia a una categoría, entre dos posibles, de una variable dependiente: deserción universitaria.

Entre los principios éticos involucrados en el estudio, se encuentra el principio del respeto por los individuos, según el cual “el investigador debe orientar sus acciones hacia el respeto por los individuos participantes” (Escuela de Psicología, 2002, p. 65); se procura por tanto brindar dignidad y bienestar a los participantes, así como privacidad y confidencialidad. En el caso de la confidencialidad, los datos obtenidos de los participantes no son revelados de forma en que puedan ser identificados por otras personas, dado que estos se obtienen a partir de registros académicos de la universidad, y se identifican solo con una etiqueta numérica particular, no a partir de datos personales, los cuales permanecerán solo al alcance de la universidad.

Marco Teórico

La investigación se enmarca en la octava división de la *American Psychological Association* (APA), la cual corresponde a la *Society for Personality and Social Psychology* (Sociedad para la Psicología Social y de la Personalidad); así como en la decimoquinta división, correspondiente a la *Educational Psychology* (Psicología Educativa). La APA (2017) concibe a la octava división como la encargada de los avances en teoría, investigación básica y aplicada, así como la práctica de campo de la personalidad y de la psicología social.

Se incluye en la Psicología de la Personalidad, ya que el grit se define como “un rasgo, no cognitivo, asociado con la perseverancia y la pasión que muestra un individuo por alcanzar metas a largo plazo” (Duckworth, et al., 2007, p. 1087, traducción propia); estos autores establecieron además que existe un solapamiento entre el factor de Responsabilidad (*Conscientiousness*) del modelo Big Five, en cuanto a logros se refiere, y el grit. Sin embargo difieren en que este enfatiza el aguante a largo plazo, mientras que aquel enfatiza la intensidad a corto plazo. Esto denota la naturaleza del grit como una característica particular acerca de la forma en que los individuos se aproximan a los logros, independientemente de su inteligencia, que es distinta de otros rasgos de personalidad, aunque sea similar en algunos aspectos.

De acuerdo a la APA (2017), la decimoquinta división (Psicología Educativa) se encarga de lo concerniente a teoría, metodología y aplicaciones a un amplio espectro de elementos relacionados con la enseñanza, el entrenamiento y el aprendizaje. Se incluye en esta división ya que se busca aportar una comprensión más completa de la deserción escolar, partiendo de variables clásicas como exámenes de ingreso, el rendimiento académico escolar y universitario, que han demostrado su valor como predictores de la deserción (Westrick, Le, Robbins, Radunzel y Schmidt, 2015); así como de variables más recientes como el grit.

Se puede apreciar que los principales estudios del grit, se enfocan, dada su naturaleza, en el logro que son capaces de alcanzar los individuos, ya sea a nivel de una academia militar (Kelly, Bartone y Matthews, 2014); en competencias de deletreo (Duckworth, Kirby, Tsukuyama, Bernstein y Anders-Ericsson, 2011); y especialmente los años de escolaridad alcanzados a lo largo de la vida (Duckworth et al., 2007). Esto refleja el impacto de esta variable sobre el logro

alcanzado por un individuo, donde se incluye indudablemente el logro a nivel académico, junto con el nivel de escolaridad alcanzado y la forma en que se aproximan a las tareas académicas. Adicionalmente, las orientaciones motivacionales también han sido propuestas como un determinante del aprendizaje efectivo, ya que moldea la comprensión de la naturaleza del aprendizaje en el individuo (Boyle et al., 2003).

La deserción estudiantil es un fenómeno complejo con múltiples repercusiones negativas, tanto para los estudiantes como para las universidades. Los estudios sugieren diferentes niveles de deserción que afectan y se ven afectados por el entorno social, condiciones biográficas, costos financieros, así como el valor de la educación (Patiño y Cardona, 2013). La deserción se concibe usualmente como el hecho de que el estudiante que se encuentra matriculado para un primer semestre de una carrera universitaria no permanezca matriculado en alguno de los siguientes semestres, sea este el siguiente inmediato al primero u otro más avanzado (Allen, Robbins, Casillas y Oh, 2008; Hurfor, Ivy, Winters y Eckstein, 2017; Mangum, Baugher, Winch y Varanelli, 2005; Snyder, Hackett, Stewart y Smith, 2002; Westrick et al., 2015).

Uno de los problemas que se desprende de esta definición concierne al motivo por el que se produce la deserción, la cual puede ser voluntaria o involuntaria. Esta última se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundamentada en los reglamentos de la universidad, que exigen al estudiante retirarse de los estudios (Girón y González, 2005). La deserción voluntaria puede deberse a múltiples motivos, sin embargo, se ha encontrado que esta se ha asociado directamente con el rendimiento académico que el estudiante viene presentando (Pascarella y Terenzini, 2005).

Otro aspecto que se ha considerado de este fenómeno se refiere al hecho de que algunos individuos no abandonan los estudios universitarios al retirarse de una carrera, sino que ingresan en otra o cambian de universidad, esto es lo que se conoce como traslados o transferencias. Sin embargo, Pascarella y Terenzini (2005) en su investigación sugieren que las transferencias o traslados, aunque benefician a algunos estudiantes, tienen un impacto global negativo en la posibilidad de obtener un título universitario. Independientemente de los motivos que impulsen a un estudiante a abandonar los estudios universitarios, parece que se produce un impacto negativo en los estudiantes y en las universidades.

En paralelo a la investigación de la deserción, se ha estudiado el rendimiento académico, ya que la relación entre ambas es tan íntima que algunos autores han considerado a este como el

factor principal de la deserción, ya sea voluntaria o involuntaria (Girón y González, 2005). La investigación relacionada con la predicción del rendimiento académico universitario es amplia; se ha estudiado una cantidad muy variada de componentes para alcanzar una comprensión más completa de este fenómeno. Estos componentes estudiados oscilan en una gama que va desde habilidades cognitivas, intereses, motivación, autoconcepto, ansiedad, hábitos de estudio, contexto socioeconómico, contexto sociohistórico, dinámica familiar, salud, ambiente escolar, influencia de los padres y compañeros, escolaridad de los padres; hasta variables relacionadas con los programas y el currículo, o aun con las características de quien enseña y cómo lo hace (Cortés y Palomar, 2007).

Uno de los estudios en los cuales se aprecia el interés por conocer la relación de variables académicas y no académicas con el rendimiento académico universitario, es el de Mattson (2007), donde incluyó a 591 estudiantes estadounidenses de tres períodos académicos distintos. Entre los resultados más resaltantes de su estudio, se encuentra que el sexo ($r=.189$, $p<.000$) y el rendimiento académico durante la escuela secundaria ($r=.198$, $p<.000$) se correlacionan significativamente con el rendimiento académico en la universidad durante el primer año. En cuanto al sexo, este estudio muestra que las mujeres presentan un mayor rendimiento académico en la universidad que los hombres.

Otro estudio que trabajó con variables demográficas, distintas a las variables académicas habituales empleadas, para asociarlas con el rendimiento académico universitario (Vázquez y Noriega, 2011), a partir de una muestra de 596 estudiantes universitarios de Argentina, no encontró diferencias significativas de su rendimiento académico universitario asociadas el sexo de los alumnos. Parece, por tanto, que la variable sexo en algunos casos no muestra diferencias en cuanto al rendimiento académico.

Volviendo a los estudios realizados que se centraron en determinar la relación entre el rendimiento académico universitario y la deserción, se encuentra el de Allen et al., (2008). En su estudio con 6872 estudiantes, provenientes de 23 universidades de Estados Unidos, determinaron a partir de una regresión logística para los eventos de permanecer matriculado en el tercer año de la carrera universitaria y haber abandonado la carrera para ese momento, que el rendimiento académico durante el primer año de la carrera tenía el efecto más fuerte sobre si los estudiantes permanecían o la abandonaban ($b=1,583$; $OR=4,87$). Se puede apreciar por tanto que el

rendimiento académico durante las primeras etapas de la universidad permite predecir de manera significativa la permanencia de los estudiantes hasta el tercer año de la carrera.

Otro estudio destinado a indagar acerca de la relación entre estas variables es el trabajo de Mangum et al. (2005). Los autores encontraron, en su investigación con 403 estudiantes de primer año en una escuela de negocios de una universidad estadounidense, que la puntuación promedio obtenida durante el primer semestre cursado, correlacionaba significativamente con la permanencia en la carrera durante los cuatro primeros semestres que incluyeron en su estudio, siendo además que la magnitud del efecto de esta relación era media. ($r_{bp}=,253$; $p<,005$; $d=,52$). Se observa nuevamente que el rendimiento de los estudiantes durante el primer período académico se relaciona directamente con el retiro de la carrera en los primeros dos años de esta.

Adicionalmente, Castaño et al. (2004) en su trabajo acerca de la deserción estudiantil universitaria en Colombia, en la cual trabajaron con una cohorte de 133 personas, encontraron entre las características académicas que el promedio de créditos obtenidos por semestre disminuye el riesgo de deserción. Es decir que el desempeño académico, y más específicamente aprobar las materias que cursa el estudiante, disminuye significativamente la probabilidad de deserción a nivel universitario. Las diferencias en el rendimiento académico entre los estudiantes que desertan y los que no, suelen inclinarse en favor de los que no desertan.

En concordancia con este planteamiento, en el estudio de Vázquez et al. (2013) encontraron, en una muestra de 1500 alumnos, que el rendimiento académico en el primer semestre de aquellos estudiantes que efectivamente finalizan el curso, es significativamente mayor que el de aquellos que lo abandonaron, y con una magnitud de efecto media ($F_{(1,1304)}=126.3$, $p<,01$; $d=,62$). Se puede apreciar que el rendimiento académico universitario de las personas que no abandonan los estudios, es mayor que el que vienen presentando los estudiantes desertores, al momento de retirarse.

En el trabajo de Girón y González (2005), realizaron con una muestra de 194 estudiantes, un modelo de regresión para predecir la deserción universitaria. Entre las variables que incluyeron en el modelo se encuentra el desempeño académico del estudiante, el cual resultó ser un predictor significativo de la deserción, con una magnitud de efecto grande ($\beta=-1,25$; $p<0,01$). Es decir que el rendimiento académico que presenta el estudiante durante su estancia en la

universidad, se constituye como un predictor significativo de su futura permanencia o deserción, siendo que cuando el promedio es mayor, hay una menor probabilidad de que se retire de la carrera.

Como colofón acerca de la relación entre el rendimiento académico universitario y la deserción, múltiples estudios señalan que aquel resulta un predictor válido y significativo de la deserción, como se pudo apreciar en los estudios anteriores, y tal como plantean Girón y González (2005) en su conclusión: existe una fuerte correlación entre la deserción y el desempeño académico, siendo que el principal factor por el que muchos estudiantes abandonan sus estudios es debido a un bajo rendimiento.

Otro de los predictores que usualmente ha sido asociado a la deserción es el rendimiento académico a nivel de educación secundaria, o rendimiento académico escolar. Algunos autores consideran que este tipo de indicador es usualmente confiable, pues está basado en el desempeño del estudiante a través de cientos de horas de estudio en diferentes asignaturas (Choppin et al., citado en Cortés y Palomar, 2007). Sin embargo, existen autores como Lavin (citado en Cortés y Palomar, 2007) que han cuestionado la validez de este criterio, y señalan que es sabido que muchos estudiantes con altas notas en el ciclo previo tienen un desempeño pobre en el nivel superior, mientras que aquellos que tuvieron notas mediocres con frecuencia superan las expectativas.

Sumando a la controversia que rodea a esta variable, autores como Westrick et al., (2015) reconocen que, aunque el promedio obtenido en bachillerato ha sido uno de los predictores del rendimiento académico universitario y la deserción, cuenta con complicaciones. En específico, señalan que una de sus limitaciones es que los currículos varían a través de las escuelas: algunas desafían a sus estudiantes a desempeñarse al máximo nivel, pero estudiantes en otras escuelas podrían recibir altas puntuaciones sin habérseles exigido el nivel de desempeño que es requerido en la universidad.

Entre los estudios que buscaban vincular el rendimiento académico escolar con la deserción universitaria, para constituirlo como un predictor válido de esta, se encuentra el de Hurfor et al., (2017). Estos autores encontraron en estudiantes universitarios estadounidenses de primer año, en dos períodos académicos consecutivos, que el rendimiento académico escolar,

medido como la puntuación promedio obtenida en la escuela secundaria, y el rendimiento académico universitario, medido como la puntuación promedio obtenida en el primer semestre de la universidad, son variables que diferenciaban significativamente a aquellos estudiantes que se inscribían nuevamente para el siguiente semestre de aquellos que no lo hacían, tanto en la primera muestra de 1.029 personas ($R=.55$; $F_{(10,889)}=39,96$; $p<,0001$; $d=1,34$), como en la segunda de 1.117 ($R=.45$; $F_{(10,939)}=24,45$; $p<,0001$; $d=1,02$), ambas con magnitudes de efecto grandes. Esta investigación, además de apoyar la hipótesis de que el rendimiento académico universitario es un predictor significativo de la deserción, aporta resultados que permiten concluir que el rendimiento durante la escuela secundaria también es un predictor significativo de esta.

Otro estudio enfocado en la determinación de predictores de deserción es el realizado por Westrick et al., (2015), quienes realizaron un meta-análisis para analizar las relaciones de las notas de la escuela secundaria y las puntuaciones de la prueba de conocimiento ACT (*American College Testing*) con el rendimiento académico y la persistencia a través del primer, segundo y tercer año en la universidad.

Los datos empleados en esta investigación incluyeron un total de 189.612 estudiantes que presentaron la prueba de ingreso ACT, cuyos promedios en la escuela secundaria, promedios obtenidos en cada semestre y estatus de inscripción fueron reportados por las 50 instituciones educativas que participaron en la investigación. Estos autores hallaron que el promedio obtenido en la escuela secundaria correlacionaba con la inscripción continua en la misma institución educativa en el segundo año académico, con una magnitud de efecto media ($r=.21$; $d=.43$). Encontraron además que el puntaje promedio acumulado durante el primer año correlacionaba en mayor medida con esta permanencia en el segundo año ($r=.41$; $d=.90$), con una magnitud de efecto grande. Nuevamente se presenta evidencia de que tanto el rendimiento del estudiante durante su permanencia en la escuela secundaria y en la universidad fungen como predictores de la deserción tanto en el primer año de la carrera, como en períodos posteriores.

Adicionalmente, Snyder et al. (2002) en su estudio con 666 estudiantes de primer año de una universidad estadounidense, a lo largo de tres años académicos, encontraron que el puntaje promedio durante la escuela secundaria, correlacionaba significativamente con el desempeño académico en los dos primeros semestres, con una magnitud de efecto grande ($r=.408$; $p<,001$;

$d=.89$), siendo además la única variable que se relacionaba significativamente con la permanencia en el segundo año de carrera, con una magnitud de efecto moderada ($r_{pb}=.213$; $p<.001$; $d=.43$).

Este último hallazgo resulta resaltante, aunque los autores no correlacionaron el desempeño durante los dos primeros semestres con la permanencia, sí incluyeron la puntuación obtenida en la prueba de ingreso SAT (*Scholastic Assessment Test*), la cual no resultó significativa cuando se relacionaba con la permanencia, pero sí cuando se hacía con el desempeño en los dos primeros semestres, aunque de magnitud de efecto baja (SAT verbal: $r=.119$; $d=.24$; SAT matemática: $r=.149$; $d=.30$, ambas $p<.01$). Es decir, el rendimiento académico en la escuela secundaria se relaciona significativamente tanto con el rendimiento en la universidad per se y la permanencia en esta, relación que no se presenta necesariamente con otra medida de desempeño como es la prueba de conocimiento SAT, que al tratarse de una prueba estandarizada podría asumirse que se comporta de forma similar a una prueba de ingreso universitaria.

Otro estudio que buscaba describir el valor predictivo del rendimiento académico escolar, usándolo además como criterio único para admitir a los estudiantes, comparándolo con un proceso de selección centrado en los conocimientos y expectativas de la carrera, es el de O'Neill, Hartvigsen, Wallstedt, Korsholm, y Eika (2011). Realizaron una investigación con 1.544 estudiantes universitarios de Medicina en Dinamarca, pertenecientes a seis cohortes, con la finalidad de determinar las diferencias en el porcentaje de deserción entre aquellos estudiantes que ingresaron a partir de su promedio académico en la escuela secundaria y aquellos estudiantes que ingresaron mediante un proceso de admisión que incluía una prueba de conocimientos y una entrevista destinada a indagar acerca del interés subjetivo y las expectativas hacia la carrera.

La segunda estrategia de admisión presentó un riesgo de deserción menor que la primera, ($OR=.56$; $p<.002$); sin embargo, no encontraron una correlación significativa entre ninguno de los dos métodos de ingreso y la deserción, siendo que los autores atribuyen este hecho a que la restricción del rango de sujetos pudo afectar dicha relación, ya que solo se estudió al 50 % superior de los estudiantes admitidos con la segunda estrategia. De su investigación se puede resaltar que al tomarse el rendimiento académico en la escuela secundaria como único criterio para ingresar en la educación universitaria, se tiene poco valor predictivo en cuanto a la deserción o permanencia en la carrera, por lo que deberían tomarse medidas adicionales en el proceso de

ingreso a la universidad. Además de esto, permite apuntar a que no todas aquellas personas que obtengan una calificación alta en bachillerato mostrarán una calificación equivalente en la universidad.

Tomando en consideración estos resultados, se puede considerar que la relación entre el rendimiento académico escolar y la deserción universitaria es significativa en varios de los casos estudiados (Hurfor et al., 2017; Snyder et al., 2002; Westrick et al., 2015). Mostrándose específicamente que los estudiantes con un alto rendimiento durante la educación secundaria suelen mostrar un menor índice de deserción; sin embargo, esta relación parece verse afectada por otros factores (Hartvigsen et al., 2011), entre los cuales podría encontrarse el rendimiento académico en la universidad per se. Se puede concluir, por tanto, que el rendimiento académico escolar en algunos casos resulta un predictor significativo de la deserción; relacionándose además con el rendimiento académico en la universidad.

Partiendo de las dificultades a las que se enfrentan las instituciones educativas para verificar la adecuación del promedio de notas en la escuela secundaria, dificultades que han señalado anteriormente Lavin (citado en Cortés y Palomar, 2007) y Westrick et al., (2015), surge como una alternativa para comparar estudiantes, independientemente de a qué escuela asistieron, las pruebas de ingreso. Estas se consideran como una medida alternativa para valorar a los estudiantes, por parte de las instituciones educativas.

Estas pruebas suelen concebirse como pruebas estandarizadas dirigidas a evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos durante la educación secundaria. La UCAB (2014) en particular, y en sintonía con otras universidades, concibe a la prueba de ingreso como “un examen estandarizado: cuenta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación [...] basado en los conocimientos de diferentes áreas básicas de estudio que debe conocer una persona al término de bachillerato: Matemáticas, Lenguaje, Química, Biología y Geografía e Historia de Venezuela” (p. 4-5).

Las pruebas de ingreso o pruebas de conocimientos, no están exentas de la controversia que suele ir asociada a los predictores del rendimiento académico y la deserción. Algunas investigaciones concluyen que estas pruebas ofrecen una medida preventiva contra la deserción, ayudando a identificar a los estudiantes más propensos a abandonar los estudios, especialmente si

se compara con un sistema de admisión basado exclusivamente en las calificaciones de la escuela secundaria (O'Neill et al., 2011). Por otra parte, existen estudios en los que se ha propuesto el caso contrario: de controlarse el efecto que tiene el sexo y el rendimiento académico escolar sobre la deserción, las pruebas de ingreso pierden sus capacidades predictivas. Llegando incluso algunos autores a proponer que estas sean eliminadas como requisito para ingresar a la universidad (Snyder et al., 2002).

En el estudio anteriormente mencionado de Westrick et al. (2015), los autores realizaron un meta-análisis que contaba con un total de 189.612 estudiantes que presentaron la prueba de ingreso ACT, la cual es una prueba de conocimiento de educación secundaria ampliamente utilizada como prueba de ingreso a la educación universitaria en los Estados Unidos. En su investigación, encontraron que la puntuación obtenida en la ACT correlacionaba con la permanencia de los estudiantes en el segundo año de la carrera universitaria que estuviesen cursando ($r=.19$; $d=.39$). Se comprende por tanto que una prueba estandarizada encargada de medir las habilidades y conocimientos adquiridos en la escuela secundaria, demuestra un valor predictivo con la permanencia de los estudiantes, aunque este resulta bajo.

Otro estudio que apunta hacia la significancia de esta relación es el de Pagura, Quaglini e Iturbide (citado en Giovagnoli, 2002). Estos autores estudiaron los factores que influyen sobre la probabilidad de concluir los dos primeros años de una carrera, señalando que una de las características que favorece efectivamente el rendimiento es el puntaje obtenido en los exámenes de ingreso universitarios. Cortés y Palomar (2007), por su parte, encontraron en una muestra de 240 estudiantes universitarios que el promedio de notas de bachillerato ($\beta=0,356$, magnitud de efecto grande) y el promedio obtenido en un examen de razonamiento y conocimientos básicos empleado como examen de ingreso ($\beta=0,209$, magnitud de efecto moderada), resultaron ser las variables que mejor predicen el promedio de calificaciones en el primer año de licenciatura ($R^2=0,249$; $p=0,001$; $f=.33$).

Adicionalmente, existen reportes como los del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) que señalan entre las variables que afectan la deserción escolar al desempeño académico del estudiante, las metodologías de estudio y la examinación realizada para la admisión a la universidad, en poblaciones colombianas. Nuevamente se puede apreciar el valor

predictivo de las pruebas de ingreso con relación a la deserción universitaria, en este caso en poblaciones latinoamericanas.

Otro de los estudios anteriormente citados, Snyder et al. (2002), con 666 estudiantes de primer año de universidad, hecho a lo largo de tres años académicos, encontraron que la puntuación obtenida en la prueba de ingreso SAT no resultó significativa cuando se relacionaba con la permanencia en la universidad, pero sí cuando se hacía con el desempeño en los dos primeros semestres (SAT verbal: $r=.119$; $d=.24$; SAT matemática: $r=.149$; $d=.30$; ambas $p<.01$).

En el estudio antes mencionado de Mattson (2007), donde trabajó con 591 estudiantes de una universidad de Estados Unidos, encontró que la prueba SAT, empleada como una prueba de ingreso universitaria, no se correlaciona con el rendimiento académico en el primer año de la universidad ($r= -.024$, $p=.554$). Halló además que existen diferencias en cuanto a la ejecución en las pruebas de ingreso, como lo es el SAT, en función del sexo, ya que las mujeres tienden a obtener puntajes más bajos que los hombres ($r= -.214$, $p<.000$). En este caso, no se aprecia una relación significativa entre la prueba de ingreso y el rendimiento académico durante las primeras etapas de la universidad.

Se puede inferir por tanto que la relación entre las pruebas de ingreso y la permanencia en la universidad puede verse afectada por otras variables, aunque sí parece existir una relación con el rendimiento que presentan los estudiantes dentro de la universidad, sin embargo este arroja una magnitud de efecto baja. Con respecto a los estudios revisados hasta aquí acerca de las pruebas de conocimiento o exámenes de ingreso, se ha encontrado que suele presentarse una relación significativa con la deserción universitaria, así como con el rendimiento del estudiante en la universidad, evidenciándose que las puntuaciones altas en la prueba de ingreso se asocian con altos niveles de rendimiento universitario, así como con un menor índice de deserción.

En conjunto, estos estudios demuestran el papel del historial académico en educación secundaria, el desempeño académico en la universidad y el desempeño en las pruebas de ingreso, en relación con la deserción escolar a nivel universitario. Teniendo aquellos una relación significativa con esta; es decir, altos niveles de rendimiento académico escolar, de rendimiento académico universitario y altos puntajes en la prueba de ingreso se relacionan con un menor riesgo de deserción.

Tal como lo plantean Westrick et al., (2015), el promedio obtenido en la escuela secundaria y las puntuaciones en pruebas de ingreso son, individualmente, predictores válidos del desempeño académico y la deserción, pero juntos proveen una predicción más precisa. Por lo tanto, a diferencia de lo que proponen O'Neill et al. (2011) resaltando solo el valor predictivo de los pruebas de ingreso, y de lo que proponen Snyder et al., (2002) acerca de eliminar los pruebas de ingreso, en favor de limitarse a utilizar el rendimiento académico escolar, se debe abogar por un modelo en el cual se valoren los aportes de ambas variables, en conjunto con el rendimiento académico universitario, para generar una comprensión más completa del fenómeno de la deserción. Sin embargo, para llegar a esto, no se puede limitar el estudio de la deserción a estas tres variables, que por lo general se han estudiado de forma amplia. Se debe, por tanto, y siguiendo lo establecido por Cortés y Palomar (2007), estudiar el aporte en conjunto de estas variables con aquellas relacionadas con intereses, hábitos de estudio, motivaciones y ansiedades relacionadas con los estudios.

Una de las variables clásicas que se ha estudiado en relación con el rendimiento académico, es la inteligencia (Cortés y Palomar, 2007; Vargas y Guiselle, 2007). A pesar de que esta se ha relacionado significativamente con el rendimiento académico, su relación se ha expresado particularmente cuando se estudian individuos con altos niveles de inteligencia. En estos casos, la inteligencia ha resultado ser un predictor del rendimiento académico sobresaliente (Vargas y Guiselle, 2007). Se ha observado que cuando las personas cuentan con altos niveles de inteligencia ($CI > 120$) su rendimiento académico suele ser elevado también (González, 1997). Sin embargo, en el estudio realizado por Salas y Vera (2000), encontraron que las capacidades intelectuales de estudiantes de Perú que presentaban un bajo rendimiento universitario, resultaban adecuadas para las exigencias universitarias y que la inteligencia no parecía relacionarse con sus problemas académicos.

Se puede inferir por tanto que a pesar de que las capacidades intelectuales sean un factor necesario para mantener un rendimiento académico adecuado, más aún cuando se trata de un rendimiento académico sobresaliente, estas no parecen ser suficientes para explicar las dificultades académicas que pueden experimentar los estudiantes. Surge entonces la necesidad de delimitar por qué razones personas con capacidades similares tienen un rendimiento distinto.

Entre las variables que se han incluido recientemente para dar respuesta a esta necesidad, y generar una comprensión más completa del éxito se encuentra el “grit”. Este es entendido como la “pasión y perseverancia por metas a largo plazo, implica trabajar enérgicamente para los desafíos, manteniendo el esfuerzo y el interés a través de los años, a pesar de fracasos, adversidades y estancamientos” (Duckworth et al., 2007, p. 1087-1088, traducción propia). Permite dar razón de las diferencias que se presentan a nivel de logros en individuos que posean idénticas capacidades o recursos para alcanzarlos. Duckworth et al. (2007), plantean que se sabe muy poco acerca de las razones por las cuales los individuos emplean solo una pequeña parte de sus recursos, mientras que unas pocas personas los emplean hasta sus límites. A pesar de saber poco acerca de estas razones, el interés por conocerlas ha estado presente desde etapas tempranas de la psicología.

Como muestra de este interés histórico, se puede encontrar en Galton (1869), que tras revisar las biografías de personas resaltantes o prominentes, concluyó que gran parte de sus éxitos se debían a su capacidad para trabajar duro, además de su intelecto. Posteriormente, James (1907) invitó a los psicólogos a esforzarse por dar respuesta a dos preguntas esenciales: a) ¿cuáles son los tipos de habilidades humanas y sus límites?; y b) ¿por qué diversidad de medios las diferentes personas estimulan estas habilidades para obtener los mejores resultados? Los psicólogos en general, además del mismo Galton que ayudó con sus estudios de la inteligencia, se enfocan mayormente en dar respuesta a la primera pregunta de James.

Tanto James como Galton, muestran un interés particular en comprender cómo se presentan diferencias en cuanto al uso de los recursos con los que cuenta una persona y no solo en la descripción de estos recursos: Galton resalta el papel del esfuerzo como la capacidad para trabajar duro, James se pregunta por las formas en que las personas varían en la manera en que demuestran sus habilidades; ambos denotan las posibles diferencias que pueden existir entre personas con idénticos recursos para manifestarlos. Se puede apreciar que ha existido un interés en llegar a conocer las variables que influyen sobre individuos con capacidades similares, que alcanzan niveles de éxito distintos.

El grit puede ser una de las variables que dé razón de estas diferencias, en especial si se toma en consideración el éxito de los individuos en la educación universitaria, normalmente entendida como la permanencia, y el rendimiento académico que presentan. Estudios como el de

Fernández (citado en Salas y Vera, 2000), en los cuales se compara a estudiantes universitarios de alto y bajo rendimiento en cuanto a sus perfiles de personalidad, muestran que existen actitudes negligentes y de poca constancia que caracterizan a los de bajo rendimiento. Como un rasgo característico y perdurable en las personas, el grit puede dar razón de las posibles diferencias referentes a la falta de constancia y empeño que presentan los estudiantes con bajo rendimiento universitario.

Los estudios realizados por Duckworth, principal investigadora de la variable grit, han mostrado en múltiples ocasiones la capacidad de esta variable para predecir la permanencia en una academia militar (Kelly et al., 2014), el éxito en una competencia nacional de deletreo (Duckworth et al., 2011), menores cambios de carrera y los años de escolaridad alcanzados (Duckworth et al., 2007). Es decir, el grit se asocia con el éxito a largo plazo, a través de una diversa cantidad de actividades y en diversos entornos.

En los estudios iniciales con esta variable, Duckworth et al. (2007) presentaron una serie de investigaciones acerca del grit y su relación con diferentes medidas de logro. En una de estas, se encontró que en individuos desde 25 hasta 65 años y más de edad, que el grit se relaciona de manera significativa con el nivel educativo que alcanzan las personas ($F_{(5, 1535)}=15.48$; $p<.001$; $\eta^2_p=.05$), siendo que los individuos que habían alcanzado niveles más altos de escolaridad (p. ej., título universitario y estudios de postgrado) presentaban mayores niveles de grit. Concluyeron que mantenerse con metas a largo plazo, con el tiempo, hace posible la consecución de niveles de educación más altos. Además de esto, los autores presentaron en este trabajo un segundo estudio en el cual, el nivel de grit predecía significativamente la cantidad de cambios de carrera de las personas ($OR=0.65$; $B=-0.44$; $p=.001$), siendo que aquellos que presentaban mayores niveles de grit, tenían menos probabilidades de cambiar de carrera.

Por último, el tercer estudio conducido por los autores en este trabajo, consistió en determinar, independientemente de la inteligencia, el impacto del grit en la predicción del promedio de notas. Nuevamente, Duckworth y colaboradores encontraron que el grit, aunque se mantuvieran constantes las capacidades mentales, resultó asociarse significativamente con un mayor promedio de notas de los individuos, con una magnitud de efecto grande ($r=.34$; $p<.001$; $d=.72$). Como resultado de interés de este estudio, se destaca que los sujetos con mayores niveles de grit, presentaron un nivel de inteligencia ligeramente inferior, presentando una magnitud de efecto media ($r=-.25$; $p<.03$, $d=.52$).

Estos estudios permiten señalar que el grit se asocia con el rendimiento académico, la consistencia y la permanencia en múltiples áreas académicas, pudiéndose apreciar que los niveles de grit elevados, están asociados con mayores índices de permanencia en la universidad y la consecución final del título universitario, además de menores cambios de carrera, que suelen ser considerados como una forma de deserción, siendo incluso una variable que no depende de las capacidades intelectuales de los individuos.

En otro estudio del grit, Kelly et al., (2014) se encargaron de determinar la permanencia de los cadetes de una academia militar a través de los cuatro años de la formación. El grit sirvió como variable diferenciadora entre aquellos individuos que se separaron de la academia y aquellos que persistieron hasta su graduación ($d=.18$; $p<.01$). Un hecho particular hallado en esta investigación, es que el grit resultó ser un diferenciador significativo entre las personas que abandonaron durante las prácticas de campo de los cadetes y los que no ($d=.38$; $p<.01$), mientras que tres medidas de capacidad empleadas como parte del proceso de selección no resultaron serlo ($d=.04$; $d=.05$; $d=.02$; $p>.05$). Surge, por tanto, el grit como una alternativa a las medidas clásicas usadas como predictoras de la permanencia en tareas difíciles, como una academia militar.

Los estudios realizados en los cuales se ha investigado la efectividad del grit como variable predictora del desempeño a largo plazo y la permanencia en distintas metas, han demostrado su papel para llegar a conocer la forma de anticipar la finalización de distintas tareas, las cuales requieran de altos niveles de perseverancia y esfuerzo, tal como resulta la educación universitaria. La relación del grit con estas variables parece ir en una dirección positiva, en la que altos niveles de grit se asocian con mayores niveles de permanencia, y por tanto un menor índice de deserción a nivel universitario.

Otra particularidad asociada a esta variable, es que se ha apreciado que las personas con altos niveles de grit, presentan formas particulares de dinámicas motivacionales que los diferencian de otras con menores niveles de grit, en especial han mostrado una orientación dirigida al compromiso, en lugar del placer (Von Culin, Tsukuyama, y Duckworth, 2014). Se podría esperar por lo tanto, que las personas muestren diferencias en cuanto a sus orientaciones motivacionales para aprender si presentan niveles elevados de grit.

En relación con este aspecto motivacional, Wilcoxson (2010) resalta el papel que cumplen factores como la falta de compromiso con una dirección de carrera específica y la falta de

compromiso por aprender, sobre la deserción universitaria, especialmente durante el primer semestre y el primer año de en la universidad. Parece que existen factores relacionados con el compromiso y la seguridad de los estudiantes en la educación universitaria, que podrían influir sobre la deserción.

Estos factores motivacionales ambivalentes se han estudiado de forma más precisa por autores como Vermunt (1998), quien propuso una aproximación para estudiar los estilos de aprendizaje, que buscaba explícitamente proveer una concepción más comprensiva e integrada del aprendizaje, juntando cuatro aspectos diferentes: estrategias de regulación del aprendizaje, estrategias de procesamiento de información, concepciones sobre el aprendizaje y orientaciones motivacionales para aprender. Este último parece encajar con la propuesta planteada anteriormente por Wilcoxon (2010), en la que se toman en consideración las dudas e inseguridades de los estudiantes con su elección de carrera y con sus procesos de aprendizaje.

Las orientaciones motivacionales para aprender se conciben como “el conjunto de metas personales, intenciones, motivos, expectativas, actitudes, preocupaciones y dudas de los estudiantes al cursar sus estudios” (Vermunt, 1998, p. 151, traducción propia). Se propuso además el uso de la *Inventory of Learning Styles* (ILS) como una forma de evaluar los estilos de aprendizaje que se encuentran presentes en los estudiantes (Vermunt, 1998).

Trabajos como el de Boyle et al. (2003) con el ILS, han mostrado un valor predictivo significativo para los cuatro componentes que se desprenden de esta escala. De nuevo, tomando en consideración la subescala “Ambivalente” del componente Orientaciones de Aprendizaje, encontraron una correlación significativa negativa con el promedio de puntuaciones del grado (GPA, por sus siglas en inglés) a través de seis cursos universitarios. En una muestra de 273 estudiantes británicos, encontraron una correlación baja negativa ($r=-,28$) entre la subescala “Ambivalente” y el GPA, la cual resultó ser significativa ($p<,01$), con una magnitud de efecto media ($d=,58$).

De esta investigación se evidencia que los estudiantes que muestran una mayor tendencia a presentar orientaciones motivacionales ambivalentes para el aprendizaje a nivel universitario, a su vez tienden a presentar un menor desempeño académico. Aunque esta investigación no relacionó los puntajes obtenidos en este subcomponente con la deserción universitaria, cabría

esperarse que al haberse asociado significativamente con el rendimiento académico universitario, el cual tiene una relación directa con la deserción, también podría suponerse una relación entre ambas que valdría la pena indagar.

En un estudio similar con la ILS, Vermetten et al. (1999) encontraron en una muestra de 276 estudiantes universitarios que la subescala “Ambivalente”, a pesar de presentarse en niveles bajos, es una de las pocas subescalas de la ILS que no cambia significativamente entre los períodos iniciales de la universidad, específicamente entre el primer semestre y el tercero ($t=-.67$). Es decir, las tendencias ambivalentes para la orientación motivacional para aprender, al menos en los períodos iniciales de la educación universitaria, se mantienen constantes. Estas investigaciones permiten caracterizar a las etapas iniciales de la educación universitaria, como un período donde los estudiantes presentan orientaciones para el aprendizaje de tipo ambivalente, donde se cuestiona el valor percibido de la carrera en comparación con el esfuerzo necesario para completarla, lo cual va en detrimento del desempeño académico en la universidad.

Aunque las orientaciones motivacionales para aprender, y en específico las orientaciones ambivalentes, no han sido tomadas como el foco principal dentro una investigación que busque relacionarlas con la deserción a nivel universitario, los estudios realizados a partir de los estilos de aprendizaje señalan que este componente se ha asociado con un menor desempeño universitario (Boyle et al., 2003). Estos resultados permiten señalar que las orientaciones motivacionales ambivalentes para aprender podrían ser un diferenciador entre las personas que se mantienen dentro de la educación universitaria, de aquellas que desertan.

Como parte de los resultados del estudio de Boyle et al. (2003), se encontró que cuando están presentes orientaciones ambivalentes para afrontar los estudios universitarios, se presentan también menores niveles de desempeño académico. Siendo además que estas posturas ambivalentes no suelen variar significativamente en los períodos iniciales de la educación universitaria (Vermetten et al., 1999). Estos resultados resultan de gran interés, porque permiten señalar en primer lugar que los estudiantes que presentan dificultades académicas también presentan motivaciones, opiniones y formas de aproximarse a la educación universitaria que son particulares, y que los diferencian de aquellas personas que no presentan dichas dificultades; y en segundo lugar, que estas características permanecen constantes durante las etapas tempranas de la universidad.

Tomando en consideración que la deserción se aprecia mayormente durante el primer año de estudios universitarios (Pascarella y Terenzini, 2005), y que se reduce considerablemente en las etapas posteriores (Wintre et al., 2006; Castaño et al., 2004), se podría inferir que estas características particulares en cuanto a los modos de aproximarse a la educación universitaria se relacionan con la deserción. Resulta, por tanto, de gran interés conocer los elementos que distinguen a los desertores en estas primeras etapas, así como caracterizarlos como estudiantes, a la manera en que perciben cómo manejan el trabajo y la frustración que pueden encontrar en la universidad, así como el empeño que pueden emplear para sobrellevarlo y poder alcanzar el logro académico.

Los estudios ayudan a demostrar la gran cantidad de elementos que se relacionan directamente sobre la deserción escolar a nivel universitario, pasando desde las medidas más estudiadas, como el rendimiento académico escolar, que han demostrado los estudiantes durante la educación secundaria; el rendimiento académico universitario, que demuestran los estudiantes durante su estadía en la universidad; y el desempeño que consiguen en la prueba o examen de admisión a la universidad; hasta las medidas más personales, como el grit, o la pasión y perseverancia por las metas a largo plazo; y la orientación motivacional ambivalente para aprender, es decir el grado en que el estudiante puede llegar a cuestionarse el valor percibido de los estudios en comparación con el esfuerzo necesario para completarlos. Sean de las primeras o de las segundas, todas han demostrado en más de una ocasión que permiten una aproximación a la comprensión de la deserción a nivel universitario.

En particular, el rendimiento académico, ya sea escolar o universitario, así como la prueba de ingreso, apuntan a que puntuaciones más altas en estas tres variables, predicen menores niveles de deserción. En el caso del grit, este también se asocia con menores niveles de deserción cuando el individuo presenta niveles más elevados de esta variable. Por último, la orientación motivacional para aprender, en particular mayores niveles de orientación ambivalente, da cuenta de mayores niveles de deserción. Siguiendo lo planteado por Hurfor et al., (2017) ningún factor por sí mismo será considerado un predictor robusto de la deserción, pero en conjunto pueden ser sumamente beneficiosos para determinar el riesgo de deserción, por lo tanto, esta agrupación de variables permitiría una comprensión más completa de un fenómeno que ha demostrado ser complejo.

Partiendo de esta concepción más compleja y comprensiva, el primer objetivo de la investigación consiste en determinar el valor explicativo del Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario, la Prueba de Ingreso, la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender y el Grit, sobre la Deserción escolar a nivel universitario en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Mientras que el segundo objetivo de la investigación consiste en realizar una caracterización de la percepción académica de los estudiantes de la UCAB con altas probabilidades de deserción universitaria.

Método

Problemas

- ¿De qué manera y en qué medida el Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario, el nivel de ejecución en la Prueba de Ingreso, el Grit y la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender explican la Deserción escolar a nivel universitario en estudiantes de la UCAB?
- ¿De qué manera se describen los Estudiantes de Alta Probabilidad de Deserción en cuanto a la Prioridad dada a los Estudios, el Esfuerzo dedicado a los Estudios, la Utilidad de los Estudios, el Manejo del Fracaso Académico y la Autopercepción Académica?

Hipótesis

Hipótesis General

El puntaje en la Prueba de Ingreso, el Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario, el Grit y la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender explican la Deserción escolar a nivel universitario.

Hipótesis Específicas

- El porcentaje de abandono voluntario de las actividades académicas correspondientes a la carrera de pregrado en la UCAB en la que se encuentran matriculados para el período académico 2017-2018 es significativamente mayor cuando se obtienen altos puntajes promedio en los ítems 59, 66, 70, 75 y 79 de la Inventory of Learning Styles.
- El porcentaje de abandono voluntario de las actividades académicas correspondientes a la carrera de pregrado en la UCAB en la que se encuentran matriculados para el período académico 2017-2018 es significativamente menor cuando se obtienen altos puntajes promedio en la Escala de Grit.
- El porcentaje de abandono voluntario de las actividades académicas correspondientes a la carrera de pregrado en la UCAB en la que se encuentran matriculados para el período académico 2017-2018 es significativamente menor cuando se obtienen altos puntajes

totales en la prueba de ingreso de la UCAB para los estudiantes de nuevo ingreso admitidos para el período 2017-2018, que optan por carreras de pregrado.

- El porcentaje de abandono voluntario de las actividades académicas correspondientes a la carrera de pregrado en la UCAB en la que se encuentran matriculados para el período académico 2017-2018 es significativamente menor cuando se obtienen altos puntajes promedio de las calificaciones obtenidas en las materias cursadas del primer semestre del período académico 2017-2018.
- El porcentaje de abandono voluntario de las actividades académicas correspondientes a la carrera de pregrado en la UCAB en la que se encuentran matriculados para el período académico 2017-2018 es significativamente menor cuando se obtienen altos puntajes promedio ponderados de las calificaciones obtenidas de primero a quinto año de bachillerato.

Definición de Variables

Variables Independientes

Grit

Definición conceptual: “pasión y perseverancia por metas a largo plazo [...] grit implica trabajar enérgicamente para los desafíos, manteniendo el esfuerzo y el interés a través de los años, a pesar de fracasos, adversidades y estancamientos” (Duckworth et al., 2007, p. 1087-1088) [traducción propia].

Definición operacional: promedio obtenido en la Escala Grit (Duckworth, 2007) de 12 ítems, en la versión adaptada y traducida de Bermúdez y García (2017), después de haber invertido los valores de los ítems 2, 3, 5, 7, 8 y 10, donde el puntaje mínimo obtenible en la prueba es de 1 y el máximo 5, siendo un promedio mayor un indicador de que el sujeto presenta mayores niveles perseverancia y pasión por las metas a largo plazo. Es una variable continua.

Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender

Definición conceptual: “conjunto de intenciones, actitudes y preocupaciones de los estudiantes en relación con sus estudios” (Mumbardó y Martínez-Fernández, 2013, p. 2).

Definición operacional: promedio obtenido en una selección de cinco ítems (59, 66, 70, 75 y 79) del Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1994), en la adaptación de Martínez-Fernández et al. (2009), correspondientes al componente de Orientación Motivacional hacia el Aprendizaje, donde el puntaje mínimo es de 1 y el máximo es de 5, siendo que puntajes promedio mayores implican un mayor grado de orientación ambivalente para el aprendizaje. Es una variable continua.

Rendimiento Académico Escolar

Definición conceptual: “la cantidad de conocimientos, hábitos y habilidades que son adquiridos por el estudiante en el centro educativo y de contexto que se expresan normalmente a través de las calificaciones promediadas” (Rosario, 2013, p. 16). En este caso, las calificaciones de bachillerato.

Definición operacional: promedio ponderado de calificaciones obtenidas de primero a cuarto año de bachillerato, y de primero a quinto año en el caso de los estudiantes que se hayan graduado de bachillerato para el momento de la preinscripción, las cuales se obtienen a partir de las notas certificadas entregadas por cada persona como parte del proceso de inscripción en la UCAB. Donde los puntajes van desde 10 hasta el 20, siendo que los puntajes más altos representan un mayor rendimiento académico. Es una variable continua.

Rendimiento Académico Universitario

Definición conceptual: “la cantidad de conocimientos, hábitos y habilidades que son adquiridos por el estudiante en el centro educativo y de contexto que se expresan normalmente a través de las calificaciones promediadas” (Rosario, 2013, p. 16). En este caso, las calificaciones de la universidad.

Definición operacional: promedio de calificaciones obtenidas en las materias que curse el estudiante del primer semestre del período académico 2017-2018, obtenido mediante los registros académicos de la UCAB. Donde los puntajes van desde 0 hasta el 20, siendo que los puntajes más altos representan un mayor rendimiento académico. Es una variable continua.

Prueba de Ingreso

Definición conceptual: “es un examen estandarizado: cuenta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación” (UCAB, 2014, p. 4). Agregan además que está basado en “los conocimientos de diferentes áreas básicas de estudio que debe conocer una persona al término de bachillerato: Matemáticas, Lenguaje, Química, Biología y Geografía e Historia de Venezuela” (p. 5).

Definición operacional: puntaje total obtenido en la Prueba de Ingreso de la UCAB para los estudiantes de nueva entrada admitidos para el período 2017-2018, que optan por carreras de pregrado, en el cual el puntaje mínimo es de 0 y el máximo es de 1200. Siendo un puntaje total mayor indicativo de un mayor desempeño en la prueba de ingreso. No cuenta con un puntaje mínimo de aprobación, ya que este se determina en función de la carrera y la cohorte. Es una variable continua.

Variable Dependiente

Deserción

Definición conceptual: se considera deserción si el estudiante “abandona voluntariamente [...] toda actividad académica programada por la institución de educación superior en la que se encuentra matriculado” (Girón y González, 2005, p. 183). Se distingue además de la deserción involuntaria, la cual “se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundamentada en los reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios” (p.184).

Definición operacional: estatus de inscripción en el segundo semestre del período académico 2017-2018 en la UCAB, de los estudiantes provenientes de la cohorte de nuevo ingreso del semestre anterior, obtenido a través de instancias académicas de la UCAB una vez finalizado el primer semestre del período 2017-2018. Es una variable nominal de dos niveles: desertor y no desertor.

Variables a Controlar

Condiciones de Presentación de las Pruebas

Método de control: constancia de las condiciones, consiste en “mantener constantes durante todo el estudio los valores de la variable extraña objeto de control, de forma que, a lo largo de toda la investigación, todos los participantes reciban el mismo valor de la variable extraña, sea este el que sea” (Santalla et al., 2011, p. 234). Se controlaron mediante esta técnica: el lugar donde se administra la prueba de ingreso, la escala de grit y la ILS, así como el lugar donde se realizan las entrevistas. Las primeras siendo aplicadas a todos los participantes en las aulas de la sede de Montalbán de la UCAB, y las entrevistas en una oficina suministrada por la universidad en esta misma sede.

Se mantuvo además constante la iluminación dentro de las aulas, ya que estas cuentan con niveles de iluminación similares; también el día de la administración fue constante, ya que esta se realiza solo un día sábado para todos los participantes; asimismo las instrucciones dadas a los participantes por los evaluadores son las mismas en cada salón, manteniéndose constante además el tiempo máximo permitido para culminar las pruebas. En el caso de las entrevistas, también se mantuvieron constantes los niveles de iluminación, al tratarse de una misma oficina para cada entrevista; así como la hora del día, ya que todas se realizaron entre la 1 y las 3 p. m.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación en cuanto al grado de control corresponde a un estudio ex post facto, de corte no experimental. Kerlinger y Lee (2002) definen la investigación no experimental como:

La búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la varianza concomitante de las variables independiente y dependiente (p. 504).

La investigación se enmarca en un corte no experimental debido a que: a) las variables independientes Grit, Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender, Rendimiento

Académico Escolar, Rendimiento Académico Universitario y la Prueba de Ingreso no son activas, es decir, no son directamente manipulables; b) la falta de poder para la aleatorización, a pesar de que los sujetos son elegidos aleatoriamente para la muestra, no pueden ser asignados aleatoriamente a los grupos, ni los tratamientos pueden ser asignados aleatoriamente; y c) el objetivo principal reside en observar y medir las variables de interés para luego determinar la dirección y la magnitud de la relación entre el Grit, la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender, el Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario y la Prueba De Admisión con la Deserción. Esta última característica corresponde directamente con las investigaciones de tipo correlacional, de acuerdo al objetivo. “Los estudios correlacionales miden el grado de asociación entre dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 105).

Diseño de Investigación

El diseño corresponde a una regresión logística, la cual consiste de acuerdo a Kerlinger y Lee (2002) en una técnica en la que se examinan las relaciones entre variables independientes y una dependiente, de manera similar a la regresión múltiple, pero con la salvedad de que la variable dependiente es nominal. Estos autores además señalan que el objetivo de esta técnica consiste en ajustar una superficie de regresión con los datos, en la cual la variable dependiente resulta ser dicotómica. Esta investigación recurre a la regresión logística con el fin de establecer a partir del Grit, la Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender, el Rendimiento Académico Escolar, el Rendimiento Académico Universitario y la Prueba De Admisión un modelo de predicción para Deserción, clasificada dicotómicamente como: Desertor y No Desertor.

El diseño es además de corte no experimental, ya que comparte las mismas características que el tipo de investigación no experimental. A partir de su alcance en el tiempo, la investigación se clasifica como longitudinal. Los diseños longitudinales se definen como aquellos “estudios que recaban datos en diferentes puntos de tiempo para realizar inferencias acerca del cambio, sus causas y sus efectos” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 216). Se considera longitudinal ya que los datos son recopilados en más de un único momento, recopilándose aquellos correspondientes al rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el grit y la orientación motivacional

ambivalente para aprender en una primera fase durante el proceso de preinscripción e inscripción en la UCAB; y los correspondientes al rendimiento académico universitario y a la deserción se recogen una vez finalizado el segundo semestre del período 2016-2017 y el primer semestre del período 2017-2018, en una segunda fase.

El diseño correspondiente al segundo objetivo de investigación, sin embargo, corresponde a un diseño transversal. Estos se definen como aquellos en los cuales se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 208). Se considera de corte transversal, dado que los datos correspondientes a la percepción académica de los estudiantes de alta probabilidad de deserción son recopilados en un único momento. Adicionalmente, se puede considerar como un diseño transversal descriptivo, dado que estos “indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 210); siendo uno de los objetivos de la investigación realizar un descripción o caracterización de la percepción académica de estos estudiantes.

Diseño Muestral

La población a estudiar consiste en los estudiantes de pregrado pertenecientes a la Universidad Católica Andrés Bello, con sede en Caracas-Montalbán, procedentes de la cohorte que ingresó para el primer semestre del período 2017-2018.

La muestra consiste en todas aquellas personas que fueron admitidas y se inscribieron en el programa de estudios de pregrado en la UCAB, a partir de la prueba de ingreso y el promedio ponderado de las notas de bachillerato. Para el período 2017-2018 fueron admitidas 5718 personas, siendo el 59 % mujeres y el resto hombres. De acuerdo a la Secretaría de la universidad, la cantidad de personas inscritas para el primer semestre del período 2017-2018 fue de 2612 (Secretaría, comunicación personal, Febrero, 2, 2018). Se trabajó solo con las personas admitidas en la sede de Caracas de la universidad, la cual contó con 1293 estudiantes para el período 2017-2018.

El método de selección, al tratarse de una subpoblación particular dentro de la población estudiantil, consistió en seleccionar a todas las personas que realizaron el proceso de inscripción en carreras de pregrado, que fueron previamente admitidas a través de la prueba de ingreso y el

promedio ponderado de las notas obtenidas en bachillerato, para cursar alguna de las carreras de pregrado del 2017-2018, del primer semestre.

Para el segundo objetivo de la investigación, se trabajó con una muestra extraída de esta subpoblación, la cual consistió en todos aquellos estudiantes de nuevo ingreso que son clasificados por instancias universitarias como “de alta probabilidad de deserción”, pertenecientes al segundo semestre del período académico 2017-2018, en la UCAB, sede Caracas-Montalbán. Estos estudiantes son clasificados a partir del promedio de bachillerato, así como de la puntuación obtenida en la prueba de ingreso, tomando en consideración la escuela en la que están inscritos. Esta categoría se asigna a todos los estudiantes que, a partir de estos datos, se estima que en la universidad obtendrán calificaciones inferiores al 50 % de su respectiva promoción, por lo que es más probable que abandonen los estudios universitarios.

Para el semestre seleccionado, se identificaron 186 estudiantes con esta categoría. Dadas las condiciones de este segundo tipo de muestreo, en el cual se trabaja solo con aquellos estudiantes de alta probabilidad de deserción que accedieron a participar en la investigación, se puede catalogar como un muestreo propositivo. En este muestreo existen intenciones deliberadas por seleccionar sujetos con características particulares que caracterizan a un grupo (Kerlinger y Lee, 2002)

Instrumentos, Aparatos y/o Materiales

Escala Grit

Fue desarrollada originalmente por Duckworth et al. (2007) para indagar acerca de la perseverancia y la pasión por metas a largo plazo. Adicionalmente, Bermúdez y García (2017) realizaron una traducción y adaptación de Escala Grit para ser utilizada en poblaciones hispanohablantes. Esta escala consta de 12 ítems o enunciados relacionados con situaciones o acciones en las cuales se enfatiza la focalización del esfuerzo y el interés a lo largo del tiempo (ver Anexo A), a los que el sujeto debe asignar una de entre cinco opciones, que van desde 1 (“Para nada como yo”) hasta 4 (“Totalmente como yo”), en función de en qué medida dicha afirmación es aplicable a sí mismo, se considera por tanto un método de respuesta de escala Likert.

Se divide en dos factores o subescalas: la primera asociada con la Consistencia de los Intereses, y la segunda con la Perseverancia del Esfuerzo. La puntuación general de la escala se calcula mediante el promedio simple obtenido por el sujeto en los 12 ítems, luego de haber invertido las puntuaciones en los ítems 2, 3, 5, 7, 8 y 10. Esta puntuación va de 1 a 5, donde los niveles más altos implican una mayor presencia de grit. Como parte de su estudio con estudiantes universitarios de la UCAB, Bermúdez y García (2017) obtuvieron como índice de confiabilidad para la Escala de Grit un Alpha de Cronbach de 0,816, por lo que no se considera necesaria la realización de un estudio piloto para esta escala.

Inventory of Learning Styles

Fue desarrollado originalmente para indagar acerca de cómo los estudiantes de educación superior abordan sus estudios y cómo perciben su propio aprendizaje (Vermunt, 1994). Martínez-Fernández et al. (2009) realizaron una adaptación y traducción de este inventario para las personas hispanohablantes, en América Latina y España. Este inventario incluye una serie de enunciados acerca de las estrategias, las motivaciones y las actitudes de las personas ante el estudio o las tareas de aprendizaje. La versión completa consta de 120 enunciados o ítems, a partir de los cuales se hizo una selección de 5 ítems para el estudio (ver Anexo B), a los cuales el sujeto debe asignar un puntaje de 1 a 4 para estimar en qué medida cada uno de las declaraciones se puede aplicar a sí mismo, es decir un método de respuesta estilo Likert.

La escala, en su versión completa, se subdivide a su vez en dos partes: en la parte A llamada Actividades de estudio, la cual incluye dos subescalas: Estrategias de procesamiento y Estrategias de regulación, el puntaje 1 implica “*Lo hago rara vez o nunca*” y el 4 “*Lo hago siempre*”; en la parte B, llamada Motivos para estudiar y opiniones sobre el estudio, la cual incluye las subescalas Modelos mentales de conocimiento y Orientaciones de aprendizaje, el 1 se asocia con “*Totalmente en desacuerdo*” y el 4 con “*Totalmente de acuerdo*”. Las puntuaciones se obtienen a partir del promedio simple obtenido para cada parte del inventario, donde puntuaciones más altas implican un mayor grado de actividades, motivos y opiniones positivas sobre el estudio. Sin embargo, para los ítems seleccionados de esta escala, altas puntuaciones obtenidas señalan mayores niveles de ambivalencia con respecto a los motivos y opiniones para estudiar.

En un estudio realizado con 700 estudiantes argentinos con la versión en español del ILS, Vázquez (2009), obtuvo como coeficiente de consistencia interna un Alpha de Cronbach de 0,86 para Estrategias de procesamiento; 0,78 para Estrategias de regulación; 0,78 para Modelos mentales de conocimiento; y 0,67 para Orientaciones de aprendizaje, esta última es a la cual corresponden los cinco ítems seleccionados de la escala. Autores como Boyle et al. (2003), realizaron además un análisis factorial confirmatorio para comprobar la adecuación de su modelo extraído de estudiantes británicos con esta escala, con el modelo propuesto por Vermunt (1998) originalmente, revelando un ajuste adecuado entre ambos. Dada la adecuación mostrada de esta escala, tanto en su versión original como las adaptaciones en español, no se considera necesaria la realización de un estudio piloto.

Prueba de Ingreso

De acuerdo a la UCAB (2014), la prueba de ingreso o prueba de conocimientos “es un examen estandarizado: cuenta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación” (p. 4). Agregan además que está basado en “los conocimientos de diferentes áreas básicas de estudio que debe conocer una persona al término de bachillerato: Matemáticas, Lenguaje, Química, Biología y Geografía e Historia de Venezuela” (p. 5). La prueba está compuesta de 100 preguntas repartidas entre estas seis áreas de estudio, todas son reactivos de opción múltiple; cada una de las preguntas cuenta con cuatro opciones de respuesta, siendo solo una la correcta, siendo el mínimo de puntos que se puede obtener de 0 y el máximo de 1200. El puntaje mínimo de aceptación varía en función de la carrera de elección y la cohorte a la que pertenece el sujeto. El tiempo promedio estimado para su administración es de dos horas y media. La confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach es de 0,90 y la validez, medida como la correlación con el rendimiento en bachillerato y el rendimiento en la universidad es de 0,70 y 0,62 respectivamente (UCAB, 2014).

Entrevista para Estudiantes con Alta Probabilidad de Deserción

Es una entrevista de reactivos abiertos, las cuales, de acuerdo a Kerlinger y Lee (2002), “brindan un marco de referencia para las respuestas de los entrevistados, pero poniendo un mínimo de restricción a las respuestas y a su expresión” (p. 633). Señalan además que “aunque su contenido está determinado por el problema de investigación, no imponen ninguna otra

restricción sobre el contenido ni forma de las respuestas del entrevistado” (p. 633). La entrevista está dirigida a indagar acerca de la percepción académica de estudiantes universitarios, específicamente abarca los siguientes temas en la vida de los participantes: prioridad de los estudios, esfuerzo dedicado a los estudios, utilidad de los estudios, manejo del fracaso académico y autopercepción académica (ver Anexo C). El tiempo promedio estimado para su realización es de 25 minutos.

Procedimiento

Para los estudiantes inscritos en el segundo semestre del período académico 2017-2018, las notas de bachillerato fueron registradas a través del sistema en línea de la UCAB como parte del proceso de preinscripción, junto con el sexo y la carrera de su elección. Posteriormente, durante la aplicación presencial de la prueba de ingreso en la sede de Montalbán en la ciudad de Caracas de la UCAB, se aplicaron conjuntamente los ítems seleccionados de la ILS y la Escala Grit. El proceso de preinscripción y de selección de los aspirantes es realizado por las instancias académicas de la universidad, esta última se hace de acuerdo al Índice de Ingreso Académico (IIA), el cual es calculado sobre los resultados de la prueba de ingreso, aplicado por la UCAB, y el promedio de notas de bachillerato de las materias que se relacionan directamente con los contenidos de dicha prueba.

Una vez que se establece el IIA de cada aspirante, en función de la carrera de su elección, las instancias académicas ordenaron a los aspirantes por Escuela según el IIA obtenido y se asignaron los cupos para cada carrera. El índice que obtuvo el aspirante donde se hace el corte del cupo será el Índice de Ingreso a la carrera, por lo que cada Índice de Ingreso varía por escuela y por cohorte.

Al haberse finalizado el primer semestre del período académico 2017-2018, se recolectaron los registros de calificaciones obtenidas en la universidad por los estudiantes matriculados y el estatus de inscripción para el siguiente semestre, calificándolos como desertores o no desertores, mediante instancias administrativas de la universidad.

Para cumplir el segundo objetivo de la investigación, instancias de la universidad identificaron entre los estudiantes de nuevo ingreso, a aquellos conocidos como “de alta probabilidad de deserción”, pertenecientes al primer y segundo semestre del período académico

2017-2018 de la UCAB. La universidad, a través de las notas de bachillerato y la puntuación obtenida en la prueba de ingreso, de acuerdo a la carrera en la que se inscriben, estima la probabilidad de que un estudiante obtenga calificaciones inferiores al 50 % de su promoción, considerándolos como de alta probabilidad de deserción.

Mediante este proceso de identificación, instancias de la universidad suministraron los datos para localizar a estos estudiantes dentro del campus, para solicitar su participación en una entrevista voluntaria y en la que se mantendría el anonimato de sus respuestas. Inicialmente, se realizaron aproximaciones en las clases en las que estaban inscritos estos estudiantes, donde se consultaba su disponibilidad para participar en la entrevista y se solicitaba un número de contacto si accedían.

Aunque inicialmente estos participantes accedieron a realizar la entrevista, posteriormente no podían ser localizados a través del número de contacto que habían suministrado, se negaban a participar cuando efectivamente eran contactados, alegaban que no tenían la disponibilidad horaria para realizarla, o no se presentaban el día pautado. Estas dificultades llevaron a tomar un método de aproximación distinto.

La localización y el contacto con los estudiantes de alta probabilidad de deserción se realizaron, posteriormente, exclusivamente mediante instancias universitarias. En este caso, fueron contactados a través de los números telefónicos que habían suministrado a la universidad, durante su proceso de inscripción académica, y se les solicitaba participar en una entrevista, de manera voluntaria y manteniendo el anonimato de sus respuestas durante esta. Nuevamente, se presentaron casos en los que los estudiantes no podían ser localizados, se negaban a participar, reportaban no contar con la disponibilidad horaria, o no se presentaban a la entrevista pautada.

Sin embargo, en esta ocasión se logró contactar con cinco estudiantes que efectivamente accedieron y participaron en la entrevista. Estas se realizaron dentro del campus de la universidad, en una oficina suministrada específicamente para realizarlas. Tuvieron una duración entre 20 y 30 minutos, aproximadamente, y todas se realizaron en horas de la tarde, en días en que los participantes tenían clases.

Resultados

Análisis Factorial de la Escala Grit

La escala Grit de 12 ítems fue sometida a un análisis factorial de componentes principales. En el caso de la muestra perteneciente al primer semestre del período académico 2017-2018, se obtuvo un estadístico de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,891, asimismo el chi cuadrado de la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 3668,660 ($gl=66$, $p<,001$). Estos datos permiten señalar que la muestra resulta adecuada para realizar el análisis factorial y que la matriz de datos es factorizable. Se conservaron solo aquellos factores que presentaron un autovalor mayor que 1.

El primer factor explicó aproximadamente el 24 % de la varianza de la prueba, mientras que el segundo explicó aproximadamente el 23 %. Los componentes de cada factor resultaron casi idénticos a los propuestos por Duckworth et al. (2007). Si se toman los ítems que más cargaron en cada factor, el primer factor queda constituido por los ítems 2, 3, 5, 7 y 8. Estos constituyen el factor conocido como Consistencia de los Intereses, sin embargo, el ítem 10 no cargó en este factor, a diferencia de cómo se esperaría que hiciera de acuerdo al modelo propuesto. El segundo factor estuvo constituido por los ítems 1, 4, 6, 9, 10, 11 y 12. Estos constituyen el factor denominado Perseverancia del Esfuerzo, con el agregado del ítem 10. En la Tabla 1 se muestra la matriz de componentes principales, rotada mediante el método Varimax, empleada para seleccionar los ítems que cargaban en cada factor.

Tabla 1.

Matriz de Componentes Rotada con el Método Varimax de la Escala Grit.

Ítem	Factor	
	Consistencia de los Intereses	Perseverancia del Esfuerzo
1. He superado dificultades para lograr una meta importante		,634
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores	,665	
3. Mis intereses cambian de un año a otro	,723	
4. Las dificultades no me desaniman		,369
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos	,638	
6. Soy una persona que trabaja duro		,677
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas	,737	
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados	,619	
9. Siempre termino lo que empiezo		,594
10. Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo		-,623
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo		,583
12. Soy una persona proactiva y aplicada		,661

Se realizó un análisis de ítems para determinar la adecuación de cada ítem a los factores y a la escala total. Se encontró que el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, arrojado para la escala total, fue de 0,77. En el caso de los factores de la escala, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0,75 para Consistencia de los Intereses (sin incluir el ítem 10); y de 0,59 para Perseverancia del Esfuerzo (incluyendo el ítem 10). Como se muestra en la Tabla 2, entre los 12 ítems de la escala, aquellos que son más susceptibles de ser modificados o eliminados, son los ítems 4 y 10, ya que al ser eliminados el coeficiente de confiabilidad aumenta, siendo además que el ítem 10 se correlaciona negativamente con el puntaje total de la prueba. Con base en estos resultados, se decidió descartar al ítem 10, y realizar el análisis de la escala nuevamente.

Tabla 2.

Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de la Escala Grit.

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	,372	,761
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores ^a	,343	,764
3. Mis intereses cambian de un año a otro ^a	,522	,745
4. Las dificultades no me desaniman	,219	,782
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos ^a	,530	,744
6. Soy una persona que trabaja duro	,554	,742
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas ^a	,558	,741
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados ^a	,576	,738
9. Siempre termino lo que empiezo	,596	,738
10. Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo ^a	-,197	,815
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	,409	,757
12. Soy una persona proactiva y aplicada	,577	,740

^aLas puntuaciones en estos ítems fueron invertidas.

Análisis Factorial de la Escala Grit, sin el Ítem 10

La escala Grit, sin incluir el ítem 10, fue sometida nuevamente a un análisis factorial de componentes principales. En este caso, se obtuvo un estadístico de adecuación de la muestra de KMO de 0,891, asimismo el chi cuadrado de la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 3499,392 (gl=55, $p<,001$). Estos datos permiten señalar que la muestra resulta adecuada para realizar el análisis factorial y que la matriz de datos es factorizable. Se conservaron solo aquellos factores que presentaron un autovalor mayor que 1.

El primer factor explicó aproximadamente el 25 % de la varianza de la prueba, mientras que el segundo explicó aproximadamente el 24 %, esto representa un aumento del 2 % en comparación con la escala de 12 ítems. Los componentes de cada factor resultaron casi idénticos a los propuestos por Duckworth et al. (2007). Si se toman los ítems que más cargaron en cada factor, el primer factor queda constituido por los ítems 2, 3, 5, 7 y 8. Estos constituyen el factor conocido como Consistencia de los Intereses, con la excepción de que no se encuentra el ítem 10. El segundo factor estuvo constituido por los ítems 1, 4, 6, 9, 11 y 12. Estos constituyen el factor denominado Perseverancia del Esfuerzo, tal como se plantea en el modelo. En la Tabla 3 se muestra la matriz de componentes principales, rotada mediante el método Varimax, empleada para seleccionar los ítems que cargaban en cada factor.

Tabla 3.

Matriz de Componentes Rotada con el Método Varimax de la Escala Grit, sin Incluir el Ítem 10.

Ítem	Factor	
	Consistencia de los Intereses	Perseverancia del Esfuerzo
1. He superado dificultades para lograr una meta importante		,681
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores ^a	,710	
3. Mis intereses cambian de un año a otro ^a	,711	
4. Las dificultades no me desaniman		,447
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos ^a	,617	
6. Soy una persona que trabaja duro		,698
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas ^a	,735	
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados ^a	,616	
9. Siempre termino lo que empiezo		,582
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo		,628
12. Soy una persona proactiva y aplicada		,678

Con respecto a los indicadores de confiabilidad, en la escala total, se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,81; en el caso de los factores que arroja esta escala, se obtuvieron, para el factor Consistencia de los Intereses un coeficiente de 0,75, y para el factor

Persistencia del Esfuerzo 0,72. Estos valores se consideran adecuados, y además son mayores que los obtenidos para la escala de 12 ítems. Como se muestra en la Tabla 4, de los 11 ítems de la escala grit, se considera que el único ítem que podría necesitar modificación es el ítem 4, ya que presenta la correlación más baja con el puntaje total en la escala, y si es suprimido la confiabilidad de la prueba aumenta ligeramente. Con base en estos resultados, se considera que la Escala Grit, excluyendo el ítem 10, arroja puntuaciones lo suficientemente consistentes como para ser considerada como confiable, tanto si se le considera como una escala total, como si es empleada a partir de sus dos factores.

Tabla 4.

Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de la Escala Grit sin el Ítem 10.

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	,399	,807
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores ^a	,331	,813
3. Mis intereses cambian de un año a otro ^a	,508	,796
4. Las dificultades no me desaniman	,230	,828
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos ^a	,524	,795
6. Soy una persona que trabaja duro	,585	,789
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas ^a	,545	,793
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados ^a	,580	,789
9. Siempre termino lo que empiezo	,627	,786
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	,430	,805
12. Soy una persona proactiva y aplicada	,604	,788

^aLas puntuaciones en estos ítems fueron invertidas.

Análisis Factorial de la Inventory of Learning Styles

Los cinco ítems seleccionados de la ILS fueron sometidos a un análisis factorial de componentes principales. En el caso de la muestra perteneciente al primer semestre del período académico 2017-2018, se obtuvo un estadístico de adecuación de la muestra KMO de 0,772, asimismo el chi cuadrado de la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 1136,029 (gl=10, $p<,001$). Estos datos permiten señalar que la muestra resulta adecuada para realizar el análisis factorial y que la matriz de datos es factorizable. Se conservaron solo aquellos factores que presentaron un autovalor mayor que 1.

Un único factor fue arrojado a partir del análisis, el cual explica el 47,3 % de la varianza de la prueba. Tomando en consideración que los ítems administrados de la ILS, pertenecen a la subescala Orientaciones de Aprendizaje (Vermunt, 1998), resulta razonable que estos se agrupen en un solo factor. La escala arroja además un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0,710, el cual se considera un valor adecuado.

Como se aprecia en la Tabla 5, de los cinco ítems empleados, solo se considera al ítem “Estudio básicamente para aprobar los exámenes” como revisable o modificable, ya que el coeficiente de confiabilidad de la prueba aumenta cuando este es eliminado. Asimismo, este fue el único que obtuvo un coeficiente de correlación inferior a 0,3 con el puntaje total de la escala. Estos resultados permiten considerar que las puntuaciones obtenidas por los cinco ítems seleccionados de la Inventory of Learning Styles son lo suficientemente consistentes, y por tanto pueden considerarse confiables.

Tabla 5.

Correlación Corregida Ítem-Test y Alpha de Cronbach si se Suprime el Ítem de los Cinco Ítems Seleccionados de la Inventory of Learning Styles.

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Estudio básicamente para aprobar los exámenes	,288	,726
2. Temo que la carrera que elegí sea muy exigente para mí	,585	,612
3. Me pregunto, si los estudios universitarios valen la pena de tanto esfuerzo	,443	,673
4. Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar	,457	,666
5. Dudo de que el área de estudios que elegí sea apropiada para mí	,582	,617

Rendimiento Académico Escolar

El promedio del rendimiento académico escolar fue de 14,6 ($S=2,02$), donde la mínima puntuación fue de 10,15 y la máxima de 19,96. La distribución de las puntuaciones resultó positivamente asimétrica, con una ligera tendencia a ser platicúrtica. Dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0,052 ($p<,001$), se puede apreciar que el rendimiento académico escolar no se distribuye normalmente.

Rendimiento Académico Universitario

El promedio del rendimiento académico universitario fue de 13,4 ($S=1,85$), donde la mínima puntuación fue de 10 y la máxima de 19,80. La distribución de las puntuaciones resultó positivamente asimétrica, con una ligera tendencia a ser platicúrtica. Dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0,050 ($p<,001$), se puede apreciar que el rendimiento académico universitario no se distribuye normalmente. Al comparar el rendimiento académico universitario y escolar, se observa que difieren significativamente ($t=20,82$; $gl=1292$; $p<,001$), siendo el escolar mayor que el universitario.

Prueba de Ingreso

El promedio de las puntuaciones en la prueba de ingreso fue de 379,55 ($S=129,448$), donde la mínima puntuación fue de 90 y la máxima de 897. La distribución de las puntuaciones resultó positivamente asimétrica, con una ligera tendencia a ser leptocúrtica. Dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0,045 ($p<,001$), se puede apreciar que las puntuaciones en la prueba de ingreso no se distribuyen normalmente.

Grit

El promedio de las puntuaciones totales de grit fue de 3,59 ($S=0,47$), donde la mínima puntuación fue de 1,67 y la máxima de 4,50. La distribución de las puntuaciones resultó negativamente asimétrica, con una tendencia a ser leptocúrtica. Dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0,116 ($p<,001$), se puede apreciar que las puntuaciones de grit no se distribuyen normalmente en la población. Las puntuaciones de grit difieren significativamente entre hombres y mujeres ($t=3,27$; $gl=1227$; $p=,001$), siendo que la media de puntuaciones de grit en mujeres (3,68; $S=0,52$) es mayor que la de hombres (3,58; $S=0,51$). Para las puntuaciones de los factores, Consistencia de los intereses obtuvo una media de 2,82 ($S=0,41$), donde la mínima puntuación fue de 1,36 y la máxima de 3,39, y Perseverancia del Esfuerzo obtuvo una media de 1,97 ($S=0,36$), donde el mínimo fue 0,62 y el máximo 2,48.

Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender

El promedio de las puntuaciones totales de la ILS fue de 1,77 ($S=0,64$), donde la mínima puntuación fue de 1 y la máxima de 4. La distribución de las puntuaciones resultó positivamente asimétrica, con una tendencia a ser leptocúrtica. Dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0,163 ($p<,001$), se puede apreciar que las puntuaciones de la ILS no se distribuyen normalmente en la población. Las puntuaciones de la ILS difieren significativamente entre hombres y mujeres ($t=-2,10$; $gl=1219$; $p=,036$), siendo que la media de puntuaciones de grit en mujeres (1,73; $S=0,66$) es menor que la de hombres (1,81; $S=0,63$). En la Tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos para las variables independientes, mientras que en la Tabla 7 se muestran los datos correspondientes al contraste de normalidad Kolmogorov-Smirnov para dichas variables.

Tabla 6.

Estadísticos Descriptivos para Promedio de Bachillerato, Promedio en la Universidad, Puntaje en la Prueba de Ingreso, Puntaje en la Escala Grit y Puntaje en la ILS.

Variable	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
Promedio de Bachillerato	14,6198	2,02823	,285	-,626
Promedio en la Universidad	13,4483	1,85802	,287	-,364
Puntaje Prueba de Ingreso	379,55	129,448	,579	,551
Puntaje Grit	3,5939	,47406	-1,080	1,522
Puntaje ILS	1,7751	,64999	1,245	1,369

Tabla 7.

Pruebas de Normalidad para Promedio de Bachillerato, Promedio en la Universidad, Puntaje en la Prueba de Ingreso Puntaje en la Escala Grit y Puntaje en la ILS.

Variable	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Promedio de Bachillerato	,055	1203	,000
Promedio en la Universidad	,051	1203	,000
Puntaje en la Prueba de Ingreso	,046	1203	,000
Puntaje Grit	,116	1203	,000
Puntaje ILS	,162	1203	,000

^aCorrección de significación de Lilliefors.

Deserción

Del total de estudiantes de nuevo ingreso, aproximadamente el 12,5 % (161 estudiantes) puede ser clasificado como “desertores”. De los cuales, aproximadamente el 55 % eran mujeres y el resto eran hombres. Entre los estudiantes “no desertores”, el porcentaje de mujeres fue de 51,5 %; no hallándose diferencias significativas entre la proporción de hombres y mujeres entre los estudiantes desertores y los no desertores ($\chi^2=,562$; gl=1; p=,454). La distribución de deserción en función de la carrera cursada, se muestra en la Tabla 8. Asimismo, no se observaron

diferencias significativas en cuanto al nivel de deserción en función de la carrera cursada ($\chi^2=16,412$; gl=17; p=,495).

Tabla 8.

Porcentaje de Deserción en Función de la Carrera Cursada.

Carrera	% Deserción		Número de personas
	Desertor	No Desertor	
Administración de Empresas	15,3%	84,7%	131
Comunicación Social	10,8%	89,2%	454
Contaduría Pública	21,3%	78,7%	75
Derecho	12,6%	87,4%	135
Economía	12,9%	87,1%	101
Educación	11,8%	88,2%	17
Ingeniería Civil	5,3%	94,7%	19
Ingeniería en Telecomunicaciones	16,7%	83,3%	6
Ingeniería Industrial	15,6%	84,4%	96
Ingeniería Informática	10,4%	89,6%	173
Letras	0,0%	100,0%	1
Psicología	16,7%	83,3%	36
Relaciones Industriales	4,7%	95,3%	43
Sociología	16,7%	83,3%	6
Total	161	1132	1293
% Total	12,5%	87,5%	

Regresión Logística de Deserción

Con el objetivo de predecir la clasificación de los estudiantes como desertores o no desertores, se empleó la técnica de la regresión logística, a partir de los datos de las variables: Rendimiento Académico Escolar, Rendimiento Académico Universitario, Prueba de Ingreso, Grit y Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender. En el cálculo se incluyó además el sexo como variable, para determinar si existían diferencias significativas en el modelo a partir de esta.

Esta técnica permite “ajustar una superficie de regresión con los datos, en la cual la variable dependiente es dicotómica” (Kerlinger y Lee, 2002, p.736). Esta presenta además la ventaja de que no se ve tan afectada cuando las variables no son normales, en comparación con el análisis discriminante (Kerlinger y Lee, 2002); dado que las variables predictoras no se distribuyen normalmente, esta resulta una ventaja para el contraste.

El modelo de regresión resultante estuvo asociado a un estadístico χ^2 de 28,072 ($p<,001$), por lo que se considera que el modelo puede predecir de forma significativa la deserción a partir de las variables incluidas. Asimismo, el estadístico de Wald resultante para comprobar si los tamaños de los grupos predichos de deserción eran diferentes fue de 499,168 ($p<,001$), lo cual implica que estos difieren significativamente en cuanto a su tamaño. Esto se puede apreciar ya que los desertores constituyeron solo el 12,5 % de la muestra. El R^2 de Nagelkerke asociado al modelo de regresión fue de 0,044.

Como se muestra en la Tabla 9, en el modelo de regresión generado solo se encontró que la variable Rendimiento Académico Universitario era un predictor significativo de la deserción universitaria ($OR=,805$; $gl=1$; $p<,001$). Siendo que el resto de las variables no resultó ser significativo para predecir la deserción, cuando se mantienen constantes los efectos del rendimiento académico universitario.

Tabla 9.

Regresión Logística para Deserción, en función de Promedio de Bachillerato, Promedio Universidad, Puntaje Prueba de Ingreso, Puntaje Grit, Puntaje ILS y Sexo.

Variable	B	Error Estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95 % C. I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Promedio Bachillerato	-,028	,050	,310	1	,577	,972	,881	1,073
Promedio Universidad	-,218	,059	13,603	1	,000	,805	,717	,903
Puntaje Prueba de Ingreso	,000	,001	,201	1	,654	1,000	,999	1,002
Puntaje Grit	-,329	,210	2,442	1	,118	,720	,477	1,087
Puntaje ILS	,109	,172	,397	1	,529	1,115	,795	1,563
Sexo ^a	-,296	,187	2,502	1	,114	,744	,516	1,073
Constante	2,614	1,373	3,625	1	,057	13,652		

^aMujeres codificadas como 1, hombres codificados como 2.

Se realizó una segunda regresión logística, pero en este caso se incluyeron en el modelo los dos factores que constituyen al grit, en lugar de este: Consistencia de los Intereses y Perseverancia del Esfuerzo. Este modelo de regresión estuvo asociado a un estadístico χ^2 de 32,325 (gl=7; $p<,001$), por lo que se considera que el modelo puede predecir de forma significativa la deserción a partir de las variables incluidas. Dado que los tamaños de los grupos de deserción son los mismos que en el modelo anterior, el estadístico de Wald resultante fue de 499,168 ($p<,001$) como el anterior. De nuevo, esto implica que los tamaños de los grupos son significativamente diferentes. El R^2 de Nagelkerke asociado a este modelo de regresión fue de 0,05; lo que supone un aumento en comparación con el anterior.

Los resultados, como se aprecia en la Tabla 10, muestran que el primer factor del grit, es decir la consistencia de los intereses, sí resulta un predictor significativo de la deserción, incluso cuando se mantienen constantes los efectos de las demás variables en el modelo (OR=,504; $p=,01$); situación que no se presenta con el segundo factor del grit: persistencia del esfuerzo, ya que este no resultó significativo (OR=1,194; $p=,54$).

Se mantiene la significancia del rendimiento académico universitario dentro del modelo (OR=,799; gl=1, $p<,001$); sin embargo, el sexo (OR=,739; gl=1; $p=,107$), la prueba de ingreso (OR=1; gl=1; $p=,698$), el rendimiento académico escolar (OR=,966; gl=1; $p=,495$), el puntaje en la ILS (OR=1,082; gl=1; $p=,653$) y el factor de perseverancia del esfuerzo (OR=1,194; gl=1; $p=,546$) no resultaron ser significativos para predecir la deserción.

Tabla 10.

Regresión Logística para Deserción, en función de Promedio de Bachillerato, Promedio Universidad, Puntaje Prueba de Ingreso, Puntaje de Consistencia de los Intereses, Puntaje de Perseverancia del Esfuerzo, Puntaje ILS y Sexo.

Variable	B	Error Estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95 % C. I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Promedio Bachillerato	-,034	,050	,465	1	,495	,966	,875	1,067
Promedio Universidad	-,224	,059	14,297	1	,000	,799	,712	,898
Puntaje Prueba de Ingreso	,000	,001	,150	1	,698	1,000	,999	1,002
Puntaje Consistencia de los Intereses	-,684	,265	6,684	1	,010	,504	,300	,847
Puntaje Perseverancia del Esfuerzo	,177	,293	,365	1	,546	1,194	,672	2,122
Puntaje ILS	,078	,174	,202	1	,653	1,082	,768	1,522
Sexo ^a	-,302	,188	2,599	1	,107	,739	,512	1,067
Constante	3,254	1,413	5,301	1	,021	25,900		

^aMujeres codificadas como 2, hombres codificados como 1.

Estos resultados concuerdan con lo establecido por Girón y González (2005), ya que estos autores plantearon que el principal factor por el que muchos estudiantes abandonan sus estudios es debido a un bajo rendimiento académico. Este resultado invita a reconsiderar las relaciones que se planteaban indagar inicialmente, con el fin de obtener una comprensión más completa de la deserción. En vista de que los valores del rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el sexo, el grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender, no predicen de manera significativa la deserción universitaria, cuando se controla el rendimiento académico universitario, valdría la pena indagar acerca de las relaciones indirectas que estas podrían tener sobre la deserción, a través del rendimiento académico universitario.

Regresión Múltiple de Rendimiento Académico Universitario

Con el fin de determinar la relación entre el rendimiento académico en la universidad y las variables de rendimiento académico escolar, prueba de ingreso, orientación motivacional ambivalente, grit y sexo, se realizó una regresión múltiple a partir de estas últimas variables. Se empleó el método de introducción de variables “por pasos”, de esta forma, se seleccionan solo aquellas variables que aportan de manera significativa al modelo de predicción y se descartan

aquellas que no, realizando un “paso” por cada variable que sí es incluida definitivamente en el modelo

El modelo de regresión resultante contó con un R^2 de 0,29 (R^2 ajustado=0,288; $p<,001$), y un estadístico de Durbin-Watson de 1,96, por lo tanto se considera que no existe correlación entre los residuales, y que no se subestima el error estándar de los coeficientes en el modelo. Asimismo, el modelo de regresión estuvo asociado a un estadístico F de 163,133 ($p<,001$), por lo que se considera que el modelo predice de forma significativa los puntajes del rendimiento académico universitario.

Como se muestra en la Tabla 11, en el modelo de regresión se realizaron solo tres pasos, en los cuales se incluyeron las variables de rendimiento académico escolar, en el paso 1, la prueba de ingreso en el paso 2, y el sexo en el paso 3. Fueron excluidas las variables de grit y orientación motivacional ambivalente para aprender ya que no resultaron ser significativas para predecir el rendimiento en la universidad.

Se observa entre las variables que sí fueron incluidas, que el rendimiento académico escolar es el mejor predictor dentro del modelo con una magnitud del efecto grande ($\beta=,386$; $p<,000$), mientras que la prueba de ingreso queda en segundo lugar, también con una magnitud del efecto grande ($\beta=,271$; $p<,000$), y por último el sexo, con una magnitud del efecto moderado ($\beta= -,154$; $p<,000$). La relación que muestra el modelo en función del sexo consiste en que las mujeres presentan un mayor nivel de rendimiento académico universitario, en comparación con los hombres. En la Tabla 11 se muestran los estadísticos de Tolerancia, para comprobar el supuesto de colinealidad, dado que ninguna de las variables en el modelo muestra un índice de tolerancia menor a 0,9, se puede considerar que no hay indicadores de colinealidad, y por lo tanto se cumple este supuesto.

Tabla 11.

Regresión Múltiple para Promedio en la Universidad, en Función de Promedio de Bachillerato, Puntaje en la Prueba de Ingreso y Sexo.

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	7,353	,346		21,245	,000		
	Promedio Bachillerato	,417	,023	,457	17,810	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	6,501	,344		18,895	,000		
	Promedio Bachillerato	,385	,023	,421	16,901	,000	,979	1,021
	Prueba de Ingreso	,003	,000	,245	9,836	,000	,979	1,021
3	(Constante)	7,674	,389		19,703	,000		
	Promedio Bachillerato	,353	,023	,386	15,282	,000	,928	1,078
	Prueba de Ingreso	,004	,000	,271	10,865	,000	,950	1,052
	Sexo ^a	-,571	,093	-,154	-6,117	,000	,930	1,075

^aMujeres codificadas como 1, hombres codificados como 2.

Regresión Múltiple de Rendimiento Académico Escolar

Dado que el rendimiento académico escolar resultó ser el mejor predictor del rendimiento académico universitario, se realizó una regresión múltiple con el fin de determinar si las variables orientación motivacional ambivalente para aprender y grit mostraban algún tipo de relación con el rendimiento académico escolar, ya que estas variables no demostraron tener un efecto directo sobre las otras variables académicas: rendimiento académico universitario y deserción. Se incluyó el sexo como variable predictora, para determinar si existen diferencias entre hombres y mujeres.

Nuevamente, se empleó el método de introducción de variables “por pasos”, para incluir solo aquellas que aportaran de forma significativa al modelo. El modelo de regresión resultante contó con un R^2 de 0,054 (R^2 ajustado=0,053; $p<,001$), y un estadístico de Durbin-Watson de 1,98, por lo tanto se considera que no existe correlación entre los residuales, y que no se subestima el error estándar de los coeficientes en el modelo. El modelo de regresión estuvo

asociado a un estadístico F de 34,535 ($p < ,001$), por lo que se considera que el modelo predice de forma significativa los puntajes del rendimiento académico escolar.

Como se muestra en la Tabla 12, en el modelo de regresión se realizaron solo dos pasos, en los cuales se incluyeron el sexo, en el paso 1, y puntaje de la ILS en el paso 2. Fue excluida la variable de grit, ya que no resultó ser significativa para predecir el rendimiento escolar. Se observa entre las variables que sí fueron incluidas, que el sexo es el mejor predictor dentro del modelo, con una magnitud de efecto moderada ($\beta = -,197$; $p < ,000$), mientras la orientación motivacional ambivalente para aprender queda en segundo lugar, también con una magnitud de efecto moderada ($\beta = -,113$; $p < ,000$).

La relación que se presenta en el modelo en función del sexo consiste en que las mujeres tienden a tener un mayor rendimiento académico escolar, en comparación con los hombres. Y en el caso de la ILS, mayores niveles de orientaciones motivacionales ambivalentes para aprender se relacionan con menores niveles de rendimiento académico escolar. En la Tabla 12 se muestran los estadísticos de Tolerancia, para comprobar el supuesto de colinealidad, dado que ninguna de las variables en el modelo muestra un índice de tolerancia menor a 0,9, se puede considerar que no hay indicadores de colinealidad, y por lo tanto se cumple este supuesto.

Tabla 12.

Regresión Múltiple para Promedio Bachillerato, en Función de Sexo y Puntaje ILS.

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T		Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	15,835	,178		89,044	,000		
	Sexo	-,827	,114	-,204	-7,235	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	16,413	,288		71,981	,000		
	Sexo	-,796	,114	-,197	-6,997	,000	,996	1,004
	Puntaje ILS	-,351	,087	-,113	-4,009	,000	,996	1,004

^aMujeres codificadas como 1, hombres codificados como 2.

Percepción Académica

La muestra constituida por cinco estudiantes identificados como de “alta probabilidad de deserción” mostró un promedio de edad de 17,8 años ($S=0,83$), siendo tres hombres y dos mujeres. Tres provenían de la carrera de Derecho, uno a Ingeniería en Telecomunicaciones y otro a Ingeniería Civil, todos inscritos en el primer semestre de su respectiva carrera de pregrado en la universidad. Las transcripciones de cada entrevista se encuentran en el Anexo D.

Entre los resultados obtenidos, a partir de las preguntas realizadas en las entrevistas con estos estudiantes, se encuentran las siguientes respuestas. En el caso de la serie de preguntas “¿Son los estudios una prioridad en tu vida? ¿Qué papel tienen los estudios en tu vida?”, en sus respuestas los estudios suelen ser tomados como una prioridad en su vida, en la mayoría de los casos, llegando alguno a considerarlos como su más alta prioridad, otros en cambio le dan una prioridad relativa, en función de las necesidades económicas inmediatas que presenten, cediéndole esta prioridad al trabajo en ese caso. Entre los que consideran que los estudios son una prioridad en su vida, explican que esta surgió a partir de los modelos que les inculcaron sus padres, otros en cambio consideran que surge por convicción personal.

El momento en el que los estudios se vuelven una prioridad para estas personas, suele ser durante la etapa universitaria, describiendo que esto no se presentaba de esta manera durante el bachillerato, donde llegaban a descuidar los estudios; sin embargo, uno de los casos reportó presentar este patrón de priorizar lo académico durante ambas etapas, llegando incluso a establecer que desde el primer año de bachillerato los estudios han sido su más alta prioridad y se han mantenido así desde entonces.

Con respecto a la serie de preguntas “¿Cuánto esfuerzo le dedicas a los estudios?”, no parece haber un consenso claro, ya que un grupo reporta que no le dedican el esfuerzo necesario que consideran requiere la universidad, ya que a pesar de contar con la disponibilidad para hacerlo, postergan el estudio hasta los momentos finales, dedicándose a hacer otras cosas; mientras que otro grupo reporta esforzarse considerablemente, a pesar de que enfrentan dificultades llevando ese esfuerzo a resultados concretos en sus calificaciones, debido a complicaciones que asocian con su método de estudio, acceso al material de estudio u obligaciones ajenas a la universidad que les impiden dedicarse más tiempo a estudiar. Existe por lo tanto, un grupo que reconoce no esforzarse lo suficiente, a pesar de tener la disponibilidad para

hacerlo, y otro grupo que reconoce esforzarse en los estudios, pero que se ve impedido a dedicarse tanto como quisieran, o de la manera en que preferirían.

La serie de preguntas: “¿Cuál es la utilidad de los estudios, consideras que la tiene?”, arrojó respuestas en las que se explicaba que los estudios, de manera general, eran necesarios para formarse como profesional, adquirir conocimientos que permiten aportar a la sociedad, y permiten además el desarrollo personal e interpersonal, así como aportan oportunidades de desarrollo para trabajar. Algunos, sin embargo, cuestionan la utilidad relativa de los estudios, dadas las exigencias económicas que pueden apremiar a la persona.

En medida general, todos reconocen algún valor relativo a los estudios, sin embargo, algunos se centran en la capacidad formativa de los estudios, tanto personal como interpersonal, mientras que otros se centran en el desarrollo laboral que los estudios les permiten alcanzar. Uno de estos señala además, que los estudios permiten desarrollarse como persona debido a las responsabilidades que conllevan las exigencias universitarias, que de otra forma no podría llegar a obtener.

Para la serie de preguntas “Si enfrentaras fracasos a nivel académico, ¿cómo enfrentarías esta situación?”, se encontró que todos habían experimentado fracasos a nivel académico recientemente a nivel universitario. La mayoría atribuye las causas de estos fracasos a causas internas, como la inadecuación de sus métodos de estudio para materias específicas, exceso de postergación de las actividades y del estudio, dificultades para manejar el contenido de las materias al nivel y de la manera que se les exige, ansiedad asociada a las materias exigentes y ante la expectativa de fracaso. En menor medida atribuyen parte de estos fracasos a los métodos de enseñanza y evaluación de sus profesores; sin embargo, todos reconocen la necesidad de realizar cambios personales.

En la mayoría de los casos, a pesar de reconocer estas dificultades, los planes que se plantean para manejar el fracaso académico que han presentado, consisten en mantener los métodos anteriores, pero aplicándoles más esfuerzo que antes, evitando específicamente el postergar sus asignaciones y aumentando el número de horas que le dedican a estudiar. En menor medida, otros han identificado las dificultades que les produjeron estos fracasos, y se han planteado métodos alternativos para manejarlos, como identificar claves de estudio a partir de las

clases de sus profesores, y modificar la manera en que estudian, incluyendo el estudio con otras personas y el tiempo de estudio que le dedican a cada tipo de material.

Por último, la serie de preguntas: “¿Cómo te percibes académicamente? ¿Siempre has tenido esa percepción? ¿Crees que esa percepción puede cambiar, cómo lo haría?”, mostró que solo un número reducido se describe a sí mismo como estudiantes deficientes, ya que la mayoría de estas personas se describen como buenos estudiantes, algunos incluso sobresalientes, pero que por diversas razones están presentando dificultades en la universidad. En uno de los casos, estas dificultades las atribuye a que el ambiente social en la universidad es muy distinto al de etapas anteriores, ya que la socialización es mayor y hay menos restricciones que en bachillerato, por lo que se distrae en otras actividades dentro de la universidad. Algunos de estos estudiantes atribuyen estas dificultades a que no realizan el esfuerzo necesario que se requiere en la universidad, ya que anteriormente no se vieron en la necesidad de esforzarse académicamente.

A pesar de los cambios y las dificultades que han experimentado a nivel universitario, generalmente la descripción académica que tienen de sí mismos no suele cambiar a como era en etapas anteriores. En uno de los casos, sin embargo, sí se da un cambio en esta percepción, que está asociado a mucha frustración que esta persona experimenta al comparar el nivel de desempeño que tenía en el bachillerato, con el que tiene en la universidad, ya que hubo un declive importante desde su perspectiva.

En cuanto a la posibilidad de cambio de estas percepciones, en medidas generales, estas personas consideran que de cambiar sería para mejor, si dedican el esfuerzo necesario para mantener el rendimiento que presentaban en bachillerato. Estos estudiantes buscan mantener su autopercepción académica dentro de la universidad, siendo que algunos pocos reconocen que esta podría cambiar si llegasen a verse en una situación de fracaso académico reiterado.

Discusión

Deserción

Se buscaba determinar aquellas variables que pudieran predecir la probabilidad de que se produjera deserción universitaria, aquellas que fueron consideradas entre estas variables eran el rendimiento académico universitario, el rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender, se incluyó además el sexo para determinar si existían diferencias entre hombres y mujeres.

Se encontró entre este grupo de variables, que solo el rendimiento académico universitario y el factor Consistencia de los Intereses de la Escala Grit son predictores significativos de la deserción. Este resultado, en cuanto al desempeño universitario, concuerda con lo establecido en las investigaciones de Allen et al. (2008), Mangum et al. (2005), Castaño et al. (2004), Vázquez et al. (2013), y Girón y González (2005); en las cuales se observó que las diversas medidas de rendimiento durante las etapas iniciales de la educación universitaria, se relacionan con los índices de deserción. Tal como se hipotetizó con respecto a esta relación, las personas que obtienen un mayor rendimiento académico durante el primer semestre cursado en la universidad, muestran una menor probabilidad de abandonar la carrera. Esto permite conceptualizar a la deserción, como un fenómeno que se produce principalmente cuando los estudiantes obtienen bajas calificaciones.

Al contrario de como se había hipotetizado, el rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender no diferencian significativamente a los desertores de aquellos que no lo hacen. En el caso del rendimiento académico escolar, algunas de las investigaciones consideradas habían planteado que esta variable predecía de forma significativa la deserción, como es el caso de Hurfor et al. (2017), Westrick et al (2015) y Snyder et al. (2002), que planteaban que mayores niveles de rendimiento académico escolar se asociaba con menores niveles de deserción.

Esta discrepancia entre los antecedentes y los resultados, tal como plantean Hartvigsen et al. (2011), se puede deber a que el rendimiento académico en la educación secundaria no se relaciona directamente con la deserción universitaria, pero sí con el rendimiento académico en la

universidad, por lo que si se controla el efecto de esta variable, el rendimiento académico escolar pierde su valor predictivo sobre la deserción. Esta relación entre el rendimiento académico escolar y el universitario se comprobó posteriormente, por lo que se podría considerar que el valor predictivo del rendimiento académico escolar se ve regulado por el desempeño que la persona presenta en la universidad per se.

En el caso de la prueba de ingreso, se esperaba que las personas que obtuvieran altos puntajes en esta, presentarían menores índices de deserción, tal como apuntaron los estudios de O'Neill et al. (2011) y Westrick et al. (2015). Sin embargo, parece que se presenta una situación similar a la que ocurre con el rendimiento académico escolar; es decir, de acuerdo a los resultados de Cortés y Palomar (2007) y Pagura et al. (citado en Giovagnoli, 2002), los resultados que obtienen las personas en pruebas de razonamiento y de conocimientos que son utilizadas por las universidades como pruebas de ingreso, se relacionan significativamente con el rendimiento académico en la universidad, pero no necesariamente con la deserción. Parece ser, por tanto, que el desempeño en la prueba de ingreso se relaciona con el rendimiento en la universidad, y esta es la que tiene un efecto sobre la deserción.

Los resultados con respecto al grit parecen ser un poco más complejos de lo esperado; se había planteado que altos niveles de grit se relacionarían con menores índices de deserción, ya que Duckworth et al. (2007) establecieron que esta se asociaba con mayores niveles de escolaridad y menores cambios de carrera. Pero, para el caso de la escala total de grit, no se evidenció una relación significativa con el abandono de la carrera universitaria. Sin embargo, un hallazgo resaltante se dio con una de las subescalas de esta variable, ya que la consistencia de los intereses, cuando era retirado el ítem número 10 (“Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo”), sí predecía de forma significativa la permanencia de los estudiantes en la carrera.

Parece, por tanto, que el valor predictivo del grit radica en la consistencia de los intereses que presentan las personas, y no en la persistencia del esfuerzo, que compone la segunda subescala del grit. Esto podría deberse a que entre los estudiantes que abandonan la carrera y aquellos que no, no existen diferencias significativas en cuanto al esfuerzo que realizan para conseguir sus metas, pero los intereses y las metas que se plantean sí varían de un grupo a otro; siendo que los desertores cambian constantemente de metas a las cuales le dedican su esfuerzo. Una segunda tentativa para explicar que la perseverancia del esfuerzo no prediga la deserción, es

que los estudiantes que abandonan la carrera sobreestiman el esfuerzo que le dedican a sus metas, llegando a igualar lo que reportan los estudiantes que no abandonan.

En el caso de la orientación motivacional ambivalente para aprender, las hipótesis planteadas conllevaban el problema de que la manera en que esta variable fue medida no se había aplicado con anterioridad en otros estudios que la relacionaran con la deserción; sin embargo, se esperaba que al haber demostrado estar asociada con el rendimiento académico en la universidad, como señalaron Boyle et al. (2003), se podría asociar a su vez con la deserción. Los resultados apuntan a que esta hipótesis no se cumple de la manera esperada, ya que su relación no resultó significativa, lo que señala que esta asociación inferida no estaba justificada.

Se encontró además que no hubo variaciones significativas en cuanto a la probabilidad de deserción, en función de la carrera cursada. A pesar de que las carreras universitarias suelen contar con diferentes niveles de exigencias para los estudiantes, los niveles de deserción no resultaron ser significativamente distintos. Esto puede deberse a que la medida de deserción se hizo tomando en cuenta solo el primer semestre de cada carrera, donde no hubo diferencias en cuanto al índice de deserción. Es posible que de continuarse calculando el índice de deserción por carrera, en semestres posteriores, se podrían apreciar diferencias en aquellas carreras que resulten más exigentes; ya que la deserción se produce en mayor medida durante el primer año de los estudios universitarios, de acuerdo a Pascarella y Terenzini (2005), en períodos posteriores podrían apreciarse las diferencias asociadas a la carrera en cuanto a la deserción.

Rendimiento Académico Universitario

Partiendo de que de las hipótesis planteadas, solo una de ellas se cumplió de la manera esperada, en el caso del rendimiento académico universitario, se buscaba indagar acerca de cuáles variables podrían relacionarse de forma significativa con esta, entre el rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el sexo, el grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender con el fin de ahondar en las relaciones entre este conjunto de variables implicadas en el fenómeno de la deserción.

Los resultados en relación con el rendimiento académico escolar y la prueba de ingreso, concuerdan con lo esperado a partir de lo encontrado en los antecedentes, ya que se pudo evidenciar que las personas que presentaban un mayor promedio de calificaciones en la

educación secundaria, y mayores puntuaciones en pruebas de razonamiento y de conocimientos, empleadas como pruebas de ingreso, mostraban a su vez mayores promedios de calificaciones en la universidad, durante el primer semestre de la carrera.

Esto concuerda con los resultados presentados por Snyder et al. (2002) y Cortés y Palomar (2007), en los cuales encontraron que las medidas de desempeño en la escuela secundaria y las medidas hechas con pruebas de ingreso podían predecir de manera significativa el desempeño en la universidad. El valor predictivo de estas variables podría deberse, tal como plantean Choppin et al. (citado en Cortés y Palomar, 2007), a que representan medidas del desempeño de los estudiantes a través de cientos de horas de estudio, de diferentes contenidos, y por lo tanto pueden reflejar un patrón de aproximación hacia los estudios que se presentaría también en los estudios universitarios. Esto último concuerda con el planteamiento de Hartnett (citado en Cortés y Palomar, 2007), según el cual el mejor indicador del desempeño en una tarea específica, es el desempeño anterior en la misma tarea o en una similar. Se puede considerar al desempeño en la educación secundaria y en la prueba de ingreso, como indicadores del desempeño universitario, ya que implican tareas y exigencias en cierta medida similares.

Con respecto a los resultados encontrados para el sexo de los estudiantes, en medidas generales, las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en todas las variables de desempeño académico (prueba de ingreso, rendimiento académico universitario y escolar), en comparación con los hombres. Esto va en concordancia con los resultados obtenidos, por lo general, en las investigaciones de desempeño académico. Aunque se han encontrado diferencias en tareas cognitivas específicas, entre hombres y mujeres, en medidas generales de inteligencia, esas diferencias por sexo no se aprecian (Neisser, 1996). La explicación parece en cambio deberse a factores sociales-familiares, especialmente a las creencias y expectativas de la familia con respecto al logro académico en las mujeres, que no necesariamente están presentes en hombres (Goni y Bello, 2016); ya que a estos se les suele priorizar el área laboral, y en menor medida el área académica.

En el caso del grit, como se mencionó anteriormente, solo la consistencia de los intereses mostró predecir la permanencia o el abandono de la carrera universitaria, pero este valor predictivo no se presentó en cuanto a la relación entre el grit y el rendimiento académico en la universidad. Se esperaba, de acuerdo a los planteamientos de Duckworth et al. (2007), que el grit

se asociara de manera significativa con las calificaciones obtenidas en las primeras etapas de la educación superior, asociación que no se evidenció en los resultados. Esto podría explicarse a partir de que aquello que hace a los estudiantes permanecer en la carrera universitaria, al menos en lo que a grit se refiere, es la consistencia de los intereses. Dado que uno de los factores que previene la deserción de los estudiantes son sus intereses y sus metas, que mantienen de forma consistente, se podría considerar que a pesar del rendimiento académico que estén presentando, esta consistencia los mantiene en los estudios.

Rendimiento Académico Escolar

Por último, se indagó acerca de la asociación que podría existir entre variables como el grit, la orientación motivacional ambivalente para aprender y el sexo, con el rendimiento académico escolar. Al tratarse de la variable académica más antigua en cuanto a su ocurrencia cronológica, se esperaba que estuviese asociada a patrones de aproximación académica más o menos estables, que se podrían apreciar a través del grit y la orientación motivacional ambivalente.

Los resultados, al menos en parte, cumplieron con lo esperado. A pesar de que el grit no se asoció significativamente con el promedio de calificaciones de la escuela secundaria, la orientación motivacional ambivalente para aprender y el sexo sí. Como se mencionó anteriormente, las mujeres presentan un mayor desempeño en todas las variables de rendimiento en el área académica (prueba de ingreso, rendimiento académico universitario y escolar). Nuevamente, esto puede deberse a un patrón cultural y familiar, en el cual las expectativas académicas vinculadas a las mujeres son mayores que en los hombres, en los cuales las expectativas están más ligadas a priorizar el campo laboral. Que este patrón se repita en tres medidas de desempeño académico, parece señalar un patrón consistente a lo largo de la vida de las personas, al menos durante el período académico.

En el caso de las orientaciones motivacionales ambivalentes para aprender, se encontró que cuando hay mayores niveles de motivos ambivalentes, las personas tienden a presentar un historial de desempeño académico inferior. Dado que los ítems seleccionados de la Inventory of Learning Styles, empleados para medir la orientación ambivalente, hacen referencia a las dudas que pueden presentar los estudiantes al momento de elegir su carrera, las exigencias que esta

puede demandarles y su capacidad para afrontarlas, resulta razonable que aquellas personas que han presentado un menor nivel de desempeño académico muestren mayores niveles de ambivalencia. De acuerdo a Boyle et al. (2003), las orientaciones ambivalentes están asociadas con dificultades en la autorregulación del estudio, las cuales podrían explicar el historial de bajo rendimiento académico, ya que al no contar con estrategias de regulación para estudiar, hay una tendencia a presentar más dificultades académicas.

Asimismo, en los estudiantes que han demostrado ser capaces de lidiar con las exigencias en la educación secundaria, se podría esperar que se consideren preparados para manejar las dificultades en la educación universitaria; situación que no necesariamente se da en sus contrapartes que presentaron un bajo rendimiento, ya que al haber experimentado más dificultades académicas producto de sus estrategias inadecuadas, pueden no estar seguros acerca de sus capacidades para enfrentar las dificultades asociadas con la universidad.

En el caso del grit, los resultados permiten señalar que esta variable no se asocia de manera significativa con ninguna medida de desempeño académico, como lo son el promedio de calificaciones en la educación secundaria y en la universidad. Sin embargo, esto entra en conflicto con los resultados presentados por Duckworth et al. (2007), en los cuales, si bien demostraron que el grit se asocia con menores cambios de carrera y mayores niveles de escolaridad alcanzados, también plantearon que el grit se asociaba con mayores niveles de rendimiento académico. Se puede apreciar que el grit, al menos en cuanto a la consistencia de los intereses, sí demuestra asociarse con la permanencia en la universidad, mas no con el rendimiento que el individuo presenta en su historial académico.

Los resultados parecen indicar, por tanto, que se cumplen solo parte de las relaciones que se esperarían obtener a partir del grit. Si bien la consistencia de los intereses puede predecir la permanencia de los estudiantes en una carrera, lo cual compagina con los resultados anteriores, el grit no es capaz de predecir el rendimiento académico en la escuela secundaria ni en la educación superior. Estas diferencias pueden deberse a diferencias culturales en la muestra empleada por Duckworth et al. (2007), ya que trabajaron con poblaciones universitarias estadounidenses, en estas la calificación obtenida puede ser una prioridad, que la población venezolana, como es la de esta investigación, no toma necesariamente como una prioridad también.

Escala Grit

En el caso de la Escala Grit de 12 Ítems, los resultados muestran que la adaptación en español de esta escala resulta adecuada, al menos para la población venezolana. Dado que la mayoría de los ítems arrojaron puntuaciones factoriales similares al modelo propuesto originalmente y mostraron propiedades psicométricas adecuadas, su utilización en otros contextos, parece razonable. Sin embargo, la mayor dificultad que arrojó el análisis de los ítems de la escala se presentó con el ítem “Mis intereses cambian de un año a otro”, debido a que sus propiedades psicométricas no resultaron adecuadas, no cargando en el factor adecuado, correlacionándose negativamente con el resto de la escala, disminuyendo además el índice de confiabilidad.

Este ítem resulta inadecuado, ya que el resto de los ítems pertenecientes a la subescala Consistencia de los Intereses, a la cual pertenece este ítem, describen condiciones en las cuales la persona descuida o pierde el interés en proyectos o ideas, por plantearse otras nuevas, o que describen dificultades para cumplir proyectos que requieran de mucho tiempo para finalizarse. Este ítem en cambio, parece referirse de manera general a que el individuo presente intereses nuevos cada cierto tiempo, que no necesariamente implica que descuide los anteriores, situación que podría darse particularmente en personas que están iniciando la educación universitaria. Por estos motivos podría plantearse una adaptación diferente del ítem desde su versión original, o probar esta adaptación con otras poblaciones, para comprobar si esta condición se sigue presentando en personas que no estén iniciando su carrera universitaria.

Con respecto a las diferencias en función del sexo, los resultados demuestran que las mujeres cuentan con mayores niveles de grit, en comparación con los hombres. Los estudios revisados hasta ahora con respecto al grit, no suelen incluir la variable sexo para diferenciar a las personas en cuanto a sus niveles de grit, así que no se puede asumir una dirección en favor de las mujeres o de los hombres con respecto a esta variable. Estos resultados, sin embargo, van en concordancia con las expectativas familiares que se suelen adoptar en las mujeres, con respecto al éxito académico, ya que cuentan con un historial académico donde se ha esperado que perseveren hasta alcanzar sus metas.

Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS)

Los cinco ítems seleccionados de la ILS, mostraron propiedades psicométricas adecuadas, arrojando puntuaciones confiables. La escala parece medir un único factor, lo cual concuerda con el modelo original de la escala, ya que todos los ítems fueron extraídos de una sola subescala: Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender. Por estas razones, parece adecuada la utilización de estos ítems en otros contextos y en otras poblaciones estudiantiles.

Percepción Académica

El segundo objetivo de la investigación consistía en realizar una caracterización de la percepción académica de los estudiantes que tenían altas probabilidades de deserción, es decir, de abandonar sus respectivas carreras universitarias. La concepción de que los estudiantes que abandonan los estudios universitarios, muestran patrones motivacionales y de aproximación hacia las tareas exigentes que les son particulares, surge de estudios como el de Boyle et al. (2003), que plantearon que cuando existen motivos ambivalentes para los estudios, las personas suelen presentar un menor rendimiento académico, que suele estar asociado con la deserción; a partir del estudio de Von Culin et al. (2014) se estableció además que las personas que consiguen mantenerse en tareas difíciles, a pesar de las adversidades, como lo es la educación universitaria, muestran dinámicas motivacionales particulares.

Partiendo de estos planteamientos, se propuso indagar acerca de las percepciones académicas que tienen aquellos estudiantes que presentan un alto riesgo de deserción universitaria, con el fin de hallar un patrón característico, en cuanto a aspectos académicos se refiere. Lo hallado permite establecer ciertas características que suelen estar presentes en estos estudiantes, así como ciertas diferencias con respecto a cómo se aproximan a aspectos académicos particulares. Se debe tomar en consideración que al tratarse de una muestra no obtenida aleatoriamente y cuya participación fue voluntaria, pueden existir diferencias entre los participantes y aquellos que no aceptaron participar en el estudio.

Con respecto a la prioridad que le dan a la vida académica, estos estudiantes parecen darle una prioridad elevada a los estudios, incluso llegando a considerarlos como su más alta prioridad. Sin embargo, por lo general, en la educación secundaria, los estudios no suelen tomar este papel

en la vida de estos estudiantes, llegando incluso a descuidarlos durante esta etapa. Esta diferencia en el valor asignado, suele estar asociado a la carrera universitaria que quieren ejercer, planteándose los estudios como un medio de crecimiento y desarrollo personal, que permite desenvolverse después profesionalmente, situación que no necesariamente se daba anteriormente.

Parece por tanto que la prioridad que le dan a los estudios en su vida, al menos que reportan darle, surge porque son un medio necesario y sin el cual no podrían alcanzar la carrera universitaria que se propusieron como meta. Estudios como el de Lerchundi, Núñez y González (2015), permiten señalar que, a pesar de que estos estudiantes se muestren motivados hacia la elección de carrera que han realizado, un factor primordial que influye en el rendimiento académico, es que esta elección se haya hecho de forma responsable, es decir, después de una reflexión personal profunda y considerando las propias habilidades. A pesar de que estos estudiantes se muestran altamente motivados por su elección de carrera, sus dificultades académicas se podrían explicar porque estas elecciones se hicieron sin tomar en cuenta las limitaciones de sus capacidades.

En lo relativo al esfuerzo que estos estudiantes le dedican a los estudios, se esperaría que al darles tal prioridad en su vida, todos se esforzarían de manera similar. Sin embargo, lo que se encontró fue que existen dos tipos de aproximaciones en cuanto al esfuerzo: en la primera, hay un reconocimiento de que el esfuerzo que se le dedica a los estudios es menor del que se debería realizar, pero que por cuestiones relativas a que postergan sus asignaciones y se dedican a realizar otras actividades, no se esfuerzan lo suficiente; en la segunda aproximación, hay un reconocimiento de que le dedican bastante esfuerzo al estudio, pero por complicaciones relativas a sus métodos de estudio, dificultades personales para manejar el contenido como se espera de ellos y a exigencias personales ajenas a la universidad, consideran que le deberían dedicar mucho más esfuerzo.

Parece, por lo tanto, que en cuanto al esfuerzo, hay un grupo de personas que reconoce no esforzarse lo suficiente, a pesar de contar con la disponibilidad y los medios para hacerlo; y existe además otro grupo que considera esforzarse en gran medida, pero que debido a diversas complicaciones, requieren esforzarse más. La característica común que presentan es que ambos grupos consideran que deben esforzarse más en sus estudios, algunos porque se esfuerzan poco y otros porque dificultades adicionales les exigen un mayor esfuerzo del que ya hacen. Este

reconocimiento de la necesidad de esforzarse más en cada caso, parece surgir por la retroalimentación que reciben en sus evaluaciones, es decir, parece que consideran que deben realizar mayores esfuerzos, ya que no obtienen las calificaciones que esperaban.

Con respecto a las dificultades académicas, por tendencia general, este grupo experimenta fracasos en sus primeras evaluaciones durante su primer período universitario. Sin embargo, suelen atribuir estos fracasos a dificultades personales y no a factores externos a sí mismos. En general, consideran que estos fracasos son atribuibles a la inadecuación de sus métodos de estudio, postergación excesiva de sus asignaciones y del estudio, dificultades personales para manejar el contenido de sus materias y manejo inadecuado de la ansiedad durante las evaluaciones.

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Becerra y Reidl (2015), los cuales señalaron que tanto los estudiantes de alto rendimiento como los de bajo rendimiento, no suelen atribuir su rendimiento académico a causas externas, como habilidades o actitudes de los profesores, estrategias didácticas en las clases o políticas de la institución. Parece por tanto que estos estudiantes, a pesar de experimentar problemas, no los atribuyen a factores ajenos a sí mismos.

A pesar de reconocer estas dificultades, la manera en que consideran que pueden manejar estos fracasos académicos no consiste en adoptar nuevos métodos de estudio, sino en aplicar los que han venido utilizando de manera más persistente. Existen, sin embargo, algunos que consideran necesarias nuevas aproximaciones para estudiar y que intentan ponerlas en práctica. Esta tendencia a recurrir a los mismos métodos de estudio, a pesar de los fracasos, parece fundamentarse en que la creencia de que al no haber experimentado fracasos durante la educación secundaria con estos métodos, eventualmente obtendrán resultados en la universidad con ellos.

Por último, la autopercepción académica de estos estudiantes, de manera general, es positiva. No se describen a sí mismos como malos estudiantes, y en algunos casos se describen como estudiantes sobresalientes. Esta percepción que tienen de sí mismos, podría haber surgido de sus experiencias durante la educación secundaria, donde no requirieron adoptar métodos de estudio distintos a los que venían empleando, y donde no hubo mayores exigencias que los obligaran a esforzarse más de lo que estaban acostumbrados.

Sin embargo, a pesar de estar presentando fracasos académicos a nivel universitario, por lo general no hay variaciones en su percepción académica. Esto podría darse de esta manera, ya que se encuentran aún en las etapas iniciales de su primer semestre, y no han obtenido aún los resultados de las demás evaluaciones. Es posible que de seguir obteniendo bajas calificaciones, esta concepción académica que tienen de sí mismos podría ponerse en duda. De acuerdo al estudio realizado por Gray y Kinsey (2017), conforme avanza el semestre y los estudiantes obtienen más calificaciones negativas, se reduce la conexión entre la motivación, la asistencia a clases y el esfuerzo con el desempeño. Se puede considerar que estos estudiantes, a pesar de que muestran una percepción académica positiva y se encuentran motivados para estudiar, al seguir obteniendo bajas calificaciones durante el semestre, estas consideraciones que tienen de sí mismos pueden cambiar hacia perspectivas más negativas.

Conclusiones

Se encontró que la deserción a nivel universitario se explica principalmente a partir del desempeño académico que el estudiante viene presentando en la universidad, así como de la consistencia de sus intereses, medido a través de la escala grit. Se ha encontrado que los estudiantes que abandonan los estudios universitarios, son personas que presentan un rendimiento académico bajo dentro de la universidad, cuyos intereses y metas personales son inconsistentes, ya que estas cambian frecuentemente. El rendimiento académico escolar, la prueba de ingreso, el grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender no predicen de forma significativa la deserción. Asimismo, no se aprecian diferencias en la permanencia en la universidad, entre hombres y mujeres, así como no se aprecian distintos niveles de deserción en función de la carrera cursada, al menos durante el primer semestre de educación universitaria.

El principal predictor de la deserción resultó ser el rendimiento académico universitario, el cual se relaciona directamente con el rendimiento académico que el estudiante presentó en la escuela secundaria, así como el desempeño obtenido en la prueba de ingreso administrada por la universidad. Aquellos estudiantes que hayan presentado un historial de desempeño elevado en la escuela secundaria y en la prueba de ingreso, probablemente presenten también un alto desempeño en la universidad. Se encontró además que las mujeres tienden a mostrar un mayor desempeño que los hombres en todas las medidas de desempeño académico: durante la educación secundaria, en la universitaria y en la prueba de ingreso.

El rendimiento académico durante la educación secundaria se relaciona con las orientaciones motivacionales ambivalentes para aprender, ya que aquellas personas que presentan dudas con respecto a su elección de carrera, y acerca de sus propias capacidades para enfrentar las exigencias académicas, muestran a su vez un historial de desempeño académico bajo, al menos en la educación secundaria. El grit no mostró ser un predictor de ninguna de medida de desempeño académico, sea escolar o universitario.

Los estudiantes que tienen altas probabilidades de abandonar los estudios universitarios, se perciben académicamente como buenos estudiantes, pero reconocen que deben esforzarse más de lo que usualmente lo hacen para evitar el fracaso académico que suelen presentar; algunos

porque se esfuerzan poco en los estudios, otros porque experimentan dificultades que implican esfuerzos adicionales, además de los que ya aplican. Tienden a darle una gran prioridad a los estudios, vinculados usualmente con la necesidad de ejercer profesionalmente la carrera universitaria que eligieron. Por lo general, ante el fracaso académico, atribuyen las causas de este a factores personales y reconocen la necesidad de tomar aproximaciones distintas al estudio. Sin embargo, estos cambios en su aproximación se limitan a aplicar más esfuerzo en sus métodos anteriores, y no necesariamente a optar por métodos nuevos.

Limitaciones

La principal limitación del estudio se encuentra en que la muestra empleada para realizar las entrevistas fue bastante reducida, de solo cinco personas, se debe tomar en consideración además que se trató de un muestreo propositivo, voluntario, por lo que estos resultados presentados pueden no representar adecuadamente a aquellos estudiantes que se negaron a participar en el estudio. Adicionalmente, al haberse tratado con estudiantes con alta probabilidad de deserción, no se tiene seguridad de que estos efectivamente hayan abandonado los estudios universitarios posteriormente, y por tanto se puedan considerar como estudiantes desertores. Sin embargo, esta limitación se debe principalmente a la gran dificultad en contactar y contar con la colaboración de este tipo de población.

Otra de las limitaciones presentes en el estudio, fue que la escala empleada para medir el grit, y en específico las subescalas, no se calcularon de la misma manera en que se propone por sus autores, ya que el ítem 10 presentó propiedades psicométricas inadecuadas, por lo que se optó por su eliminación de la escala. Por lo que las comparaciones que se pueden hacer con este estudio, a partir de esta variable, no serán equivalente debido a la composición de la escala.

Otra limitación del estudio se encuentra en que la medición de la variable grit se realizó antes de que las personas iniciaran sus estudios universitarios, y puede que la consistencia de sus intereses y la perseverancia del esfuerzo que reportan sobre sí mismos cambien una vez que experimenten la vida universitaria, ya que se les presentan situaciones, personas, responsabilidades y exigencias nuevas, que no experimentaron antes.

Recomendaciones

La variable Consistencia de los Intereses, desprendida de la escala grit, mostró asociarse significativamente con la deserción universitaria, dentro de una universidad privada de Caracas, se considera útil investigar acerca de la prevalencia de estos resultados en otras universidades públicas y privadas, así como comparar las diferencias que se pueden presentar en esta relación en función del tipo de universidad. Asimismo, valdría la pena indagar la relación de la consistencia de los intereses, con la permanencia en estudios universitarios de postgrado, ya que ha demostrado ser significativa en estudios de pregrado.

Resulta de interés indagar acerca de la percepción académica que tienen los estudiantes de alta probabilidad de deserción, y compararla con estudiantes que no presenten esta condición. Asimismo, sería de interés comparar esta primera percepción académica en ambos grupos, con la percepción académica una vez que finalizan el primer semestre. Es decir, una vez que se produce la deserción, sería de interés conocer la percepción académica que muestran estas personas. Se recomienda además ampliar la muestra a utilizar e incluir mediciones del grit y la orientación motivacional ambivalente para aprender en estos distintos momentos, para determinar si existen variaciones en estas variables durante las distintas etapas universitarias.

Referencias Bibliográficas

- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A. & Oh, I. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49, 647-664.
- American Psychological Association (2017). About: Division 8. *apa.org*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div8.aspx>
- American Psychological Association (2017). About: Division 15. *apa.org*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div15.aspx>
- Becerra, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Redie*, 17(3), 79-93.
- Bermúdez, J. & García, G. (2017). *Análisis psicométrico exploratorio de la Escala Grit en estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Boyle, E., Duffy, T. & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vázquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 39-65.
- Cortés, A. & Palomar, J. (2007). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Duckworth, A., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H., & Anders-Ericsson, K. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174-181.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Galton, F. (1869/2006). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Amherst, NY: Prometheus Books.

- Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. (Trabajo de Grado de Maestría publicado). Universidad Nacional de La Plata, Ciudad de La Plata, Argentina.
- Girón, L. E. & González, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- Goni, U. & Bello, S. (2016). Parental socio-economic status, self-concept and gender differences on students' academic performance in Borno State College of Education: Implications for counselling. *Journal of Education and Practica*, 7(14), 21-27.
- González, M. (1997). ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico? *Adaxe*, 13, 133-139.
- Gray, J. & Kinsey, K. (2017). How well do trait measures of achievement predict students' perceptions of the link between personal effort and academic performance? *The Journal of Effective Teaching*, 17(1), 16-27.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurfor, D., Ivy, W., Winters, B. & Eckstein, H. (2017). Examination of the variables that predict freshman retention. *Midwest Quarterly*, 58,(3), 302-317.
- James, W. (1907). The energies of men. *Science*, 25, 321-332.
- Kelly, D., Bartone, P. & Matthews, M. (2014) Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets. *Military Psychology*, 26(4), 327-342.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Lerchundi, I., Núñez, M. & González, R. (2015). Career choice in engineering students: its relationship with motivation, satisfaction and the development of professional plans. *Anales de Psicología*, 31(1), 268-279.
- Mangum, W., Baugher, D., Winch, J. & Varanelli, A. (2005). Longitudinal Study of Student Dropout From a Business School. *Journal of Education for Business*, 89(4), 218-221.
- Martínez-Fernández. J. R., García-Ravidá. L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez-Otálvaro, P. & Tellería, M. B. (2009). *Inventario de Estilos de*

- Aprendizaje en español*. Documento interno del Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mattson, C. E. (2007). Beyond admission: understanding pre-college variables and the success of at-risk students. *Journal of College Admission*, 196, 8-13.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Mumbardó, C. & Martínez-Fernández, J. R. (2013). Guía de interpretación del ILS. Documento interno del Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Neisser, U. B. (1996). Intelligence: Known and unknown. *American psychologist*, 51(2), 77-101.
- O'Neill, L., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L. & Eika, B. (2011). Medical school dropout - testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical Education*, 45(11), 1111-1120.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patiño, L., & Cardona A. M. (2013) Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Acta Universitaria*, 23(4), 37-46.
- Rosario, M. R. (2013). *Relación entre los estilos de educación parental y de pensamiento del estudiante con el rendimiento académico* (Trabajo de Grado de Maestría publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Salas, E. & Vera, E. (2000). Algunas características psicológicas de alumnos con problemas académicos. *Persona*, 3, 67-90.
- Santalla, Z., Pérez, A., Colmenares, C., D'Aubeterre, M., González, M., Pocaterra, M. & Uribe, S. (2011). *Introducción a la metodología de investigación*. Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Snyder, V., Hackett, R. K., Stewart, M. & Smith, D. (2002, Abril). *Predicting academic performance and retention of private university freshmen in need of developmental education*. Artículo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, Estados Unidos.
- Universidad Católica Andrés Bello (2014). *Sistema de ingreso académico de la UCAB: Guía del aspirante para la aplicación de la prueba de conocimientos de bachillerato*. Venezuela: Autor.

- Vargas, G. & Guiselle, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.
- Vázquez, S. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, 13 (1), 105-136.
- Vázquez, S., & Noriega, M., (2011). Razonamiento espacial y rendimiento académico. *Interdisciplinaria*, 28(1), 145-158.
- Vázquez, S., Noriega, M. & García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221–242.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of learning styles (ILS): In higher education*. Países Bajos: Tilburg University.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Von Culin, K., Tsukuyama, E. & Duckworth, A. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 1-7.
- Westrick, P., Le, H., Robbins, S., Radunzel, J. & Schmidt, F. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT scores, high school grades, and SES. *Educational Assessment*, 20, 23-45.
- Wilcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29, 623-639.
- Wintre, M. G., Bowers, C., Gordner, N. & Lange, L. (2006). Re-evaluating the university attrition statistic: A longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21(2), 111-132.

ANEXO A

**Escala de Grit (Duckworth et al., 2007) Elaborada por Bermúdez y García
(2017)**

Escala de 12 ítems de Grit

Instrucciones para tomar la Escala de Grit: Por favor responda a los siguientes 12 ítems. Hágalo con honestidad - ¡no hay respuestas correctas o incorrectas!

1. He superado dificultades para lograr una meta importante.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

3. Mis intereses cambian de un año a otro.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

4. Las dificultades no me desaniman.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

6. Soy una persona que trabaja duro.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida

- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

7. A menudo me propongo metas, pero luego decido perseguir otras distintas.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

9. Siempre termino lo que empiezo.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

10. Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

12. Soy una persona proactiva y aplicada.

- ☐ Bastante parecida
- ☐ Parecida
- ☐ Poco parecida
- ☐ Nada parecida

ANEXO B

Ítems 59, 66, 70, 75 y 79 del Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1994)

Elaborado por Martínez-Fernández et al. (2009) Adaptados en Tiempo Pasado

Inventario de Estilos de Aprendizaje

A continuación, para cada enunciado (declaración-afirmación) señala hasta qué grado este se aplica a lo que opinas sobre ti mismo. Ten en cuenta que *no* se te pide indicar si consideras que un motivo u objetivo es bueno, regular o malo; solo se te pide que indiques hasta qué grado consideras que un enunciado corresponde con tu opinión o vivencias personales.

El significado de los números de cada enunciado es el siguiente:

☐ Bastante parecida
☐ Parecida
☐ Poco parecida
☐ Nada parecida

N.	Motivos	Valoración
1	Estudio básicamente para aprobar los exámenes.	1 2 3 4
2	Temo que la carrera que elegí sea muy exigente para mí.	1 2 3 4
3	Me pregunto si los estudios universitarios valen la pena de tanto esfuerzo.	1 2 3 4
4	Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar.	1 2 3 4
5	Dudo de que el área de estudios que elegí sea apropiada para mí.	1 2 3 4

ANEXO C

Formato de Entrevista para Estudiantes con Alta Probabilidad de Deserción Universitaria

A continuación, se presentan las cinco series de preguntas realizadas durante las entrevistas a los estudiantes con alta probabilidad de deserción universitaria:

1. ¿Son los estudios una prioridad en tu vida? ¿Qué papel tienen los estudios en tu vida?
2. ¿Cuánto esfuerzo le dedicas a los estudios?
3. ¿Cuál es la utilidad de los estudios, consideras que la tiene?
4. Si enfrentaras fracasos a nivel académico, ¿cómo enfrentarías esta situación?
5. ¿Cómo te percibes académicamente? ¿Siempre has tenido esa percepción? ¿Crees que esa percepción puede cambiar, cómo lo haría?

ANEXO D

Transcripción de las Cinco Entrevistas Realizadas a Estudiantes con Alta Probabilidad de Deserción Universitaria

ANEXO D1

PRIMERA ENTREVISTA

Entrevistador (E): ¿En qué semestre y carrera estás?

Sujeto femenino (S): En primer semestre, de Derecho.

E: ¿Qué edad tienes?

S: Tengo 17.

E: ¿Vives en Caracas o eres de afuera?

S: No, no. Vivo en San Antonio de Los Altos.

E: Ok, ok. ¿Siempre has vivido en San Antonio?

S: Sí, siempre.

E: ¿Cuánto tiempo te toma llegar a la universidad?

S: Bueno, depende, una o dos horas. Depende de las circunstancias, si hay cola, si hay retraso.

E: Ok, ok. Cuéntame un poco, ¿cómo fue que elegiste Derecho como carrera?

S: A ver, es algo complicado. Mis padres siempre han sido abogados y por lo tanto siempre tenía que irme con ellos cuando era pequeña. Y entonces como que me inculcaron mucho ese mundo. Iba con ellos al trabajo, casi siempre, más que todo a las oficinas. Sin embargo no siempre quise Derecho, antes pensaba en Psicología.

E: ¿Y cómo se dio ese cambio?

S: Bueno, yo me di cuenta que yo en Psicología no servía (risas).

E: ¿Por qué lo dices?

S: No me gusta mucho escuchar a las personas (risas). Bueno, yo soy más directa.

E: En Derecho también tienes que escuchar, ¿no? Aunque también hablan más.

S: Sí, sí.

E: Bueno, continuando con las preguntas: ¿qué papel tienen los estudios en tu vida?

S: Es lo primero, siempre va a ser lo primero. Más que todo... bueno, la familia es primero que todo. Sin embargo, los estudios siempre te van a llevar a un nivel más alto, es lo que todo el mundo necesita. Lo que yo necesito.

E: ¿Sientes que esa es la parte más importante en este momento?

S: Sí.

E: ¿Siempre has tenido esa concepción de los estudios?

S: Sí.

E: ¿Recuerdos algún momento o has pensado de dónde surgió como esa mentalidad de tener a los estudios tan priorizados?

S: La verdad sí, no fue de repente, no es como algo que yo haya pensado como “ay, sí, yo quiero estudiar y es lo más importante”. Es algo que siempre he llevado, mis padres también me han llevado a pensar así.

E: ¿Tú sientes que eso es algo que tus padres de alguna forma te han inculcado?

S: La verdad es que sí, sí es inculcado.

E: Otro tema, ahora: ¿cuánto esfuerzo consideras que le dedicas a los estudios?

S: Ese ya es otro punto (Risas). Soy muy floja, así que regular.

E: ¿Cómo “floja”? ¿Podrías decirme cómo lo concibes?

S: Bueno, porque uno dice “voy a estudiar, voy a estudiar” y llegas y te acuestas a dormir o te pones a ver televisión. Entonces agarras que si a las 9, 8 de la noche, o a las 10 y cónchale.

E: ¿Ese suele ser el modo habitual?

S: A veces sí, cuando no me lo tomo en serio.

E: Ok, ¿y cuándo te lo tomas en serio como suele ser tu dinámica?

S: Casi siempre me paro a las 4 y media, me pongo a estudiar de 4 a 7 de la mañana, duermo un rato, como y otra vez estudio.

E: ¿Y cada cuánto tiempo te lo tomas en serio?

S: La mayoría del tiempo, siempre que no tenga fastidio.

E: ¿Y cómo...? ¿En qué momentos te lo tomas en serio y en qué momentos te da fastidio?

S: Bueno, eso depende. De aquí salgo como a las 12 y media, y llego como a eso de las 2 y pico, 3... depende. Entonces me da así como fastidio porque ya es tarde, estás cansado, me da así como flojera. Pero hay días que, por ejemplo, yo llego y es más fácil estudiar para mí. Llego que si a las 12, 1, me pongo a leer, o me pongo que si a ver lo que tengo, lo que no tengo que hacer.

E: ¿Y tu horario cuál de esas dos facetas facilita?

S: Eso depende.

E: ¿Tu horario tiene más días en los que llegas tarde a eso de las 2 o...?

S: No, no. Los lunes y los jueves nada más, de resto tengo el horario como te digo.

E: A ver. Otra pregunta, ¿cuál es la utilidad que le ves a los estudios?

S: Yo quiero ser alguien en la vida, hacer algo con mi vida. Y para eso te va a servir, para tu futuro.

E: Ok. ¿Crees que hay otra forma de ser útil que no sea a través de los estudios?

S: Mmmm. Depende de ciertos casos. Hay gente que no ha estudiado, mas sin embargo, se convierten en alguien importante. Hacen algo, por lo menos empresarios, que llevan empresas.

E: ¿Sientes que en tu caso solo puedes ser de utilidad a través de los estudios?

S: En mi caso sí, porque no me gustan otras cosas más de lo que estoy viendo. Quiero seguir estudiando y ejercer mi carrera, y más en este país, poder hacerlo.

E: Comprendo. Ahora, suponiendo que estés en una situación en la que estás enfrentando fracaso a nivel académico, ¿qué harías en ese caso? ¿Cómo enfrentarías eso?

S: Seguiría adelante.

E: ¿Tendrías algún plan? ¿Cómo lo enfrentarías?

S: Bueno, dependiendo de qué quieres decir tú con ese “fracaso académico”.

E: Por ejemplo, ¿ahorita estás viendo cuántas materias?

S: Siete.

E: Suponiendo que no tienes la nota suficiente para aprobar alguna de ellas, ¿qué harías para enfrentar esas dificultades?

S: Bueno, lo primero sería, si tengo la oportunidad de repetirla y sacar mejores notas, lo haría. Si ya no da chance y ya no hay más oportunidades, buscaría otros recursos para intentar pasarla.

E: ¿Como cuáles recursos?

S: Bueno, si ya no puedo estudiar en esta universidad, buscaría en otra universidad. O... intentaría otra vez en un año en esta universidad.

E: ¿Y en el caso de que no fuese tan extrema la situación? Suponiendo que tienes una materia en la cual no está yendo bien, ¿cómo enfrentarías eso? Suponiendo que todavía estás a tiempo.

S: Es gracioso porque, en realidad, sí me está pasando con una materia y tengo una míííínima oportunidad de pasarla. Pero para eso estoy intentando estudiar, estoy intentando ver mis errores pasados.

E: ¿Y cómo fue que tú abordaste eso? ¿Cómo intentaste mejorar eso?

S: A ver, del libro y de todo lo que hemos visto, me puse a trabajar, de varios temas, hice tipo mapas mentales.

E: ¿Esa es tu forma de estudiar más para una materia, hacer mapas mentales?

S: Sí, a veces.

E: ¿Tienes alguna otra técnica, alguna otra forma de estudiar?

S: Leer en voz alta, me queda más lo que estoy leyendo. Normalmente lo hago así y ya se me queda.

E: ¿Y eso es diferente de alguna forma en como te has ido preparando para las otras materias?

S: No, pero he sacado más nota en otras.

E: ¿A qué crees que se debe esa diferencia? ¿Crees que el método es equivalente?

S: Hay materias que son más complicadas que otras, y generan como que más dificultad. Pero siento que sí estudio de la misma manera.

E: ¿Y entonces si enfrentaras alguna dificultad tendrías el mismo método?

S: Si me está fallando, quizá buscaría otra forma u otro método. Pero si siento que voy bien, pues lo dejo así.

E: Bueno, pero con esta materia en la que estás fallando, si mantuviste el método, ¿qué dirías que fue lo que cambió?

S: La flojera (risas). La flojera, la verdad. Es que en ese, más que todo, cuando presenté el primer examen yo pensé “qué fácil”, y cuando la profe dio la nota fue “bueno, nada, ponte a estudiar”.

E: ¿Raspaste ese primer examen que dices?

S: Sí.

E: Bueno, otra pregunta. ¿Cómo te percibes académicamente? Si tuvieses que describirle a otra persona cómo eres en la parte académica.

S: Yo creo que puedo dar más. Porque siento que hay veces que, como que no llego a ese límite de comparación con mis compañeros, como esa parte de competencia. Y cuando vamos a presentar o a hacer un trabajo, tú sabes, lo que sea, muy grande o muy estructurado, puedo dar más, mucho más. Y bueno.

E: ¿Esa percepción que me acabas de describir la has tenido toda tu vida o surgió ahora en la universidad?

S: Creo que surgió en la universidad. Yo en bachillerato, lo que era la escuela yo destacaba mucho en las notas, casi siempre pasaba todo.

E: ¿Podrías describirme cómo eras en bachillerato, en el ámbito académico?

S: Era mucho más responsable, era... me dedicaba mucho a hacer las tareas, llegaba a la casa... yo estudiaba en un colegio militar, que era un poquito más difícil, llegaba que si 7, 8 de la noche a estudiar. Y al día siguiente me paraba a hacer lo mismo. Era muy exigente. En cambio aquí, yo veo como que el ambiente un poco más abierto, puedes hacer más cosas, puedes, no sé... te abres a ti mismo.

E: Ok, ¿entonces por qué crees que se dio ese cambio?

S: Yo creo que... yo pienso que nuevos amigos, me siento mejor aquí que como me sentía antes. Entonces me da como esa confianza de hacer lo que querías hacer y nunca lo hiciste.

E: ¿Sientes que esa percepción académica que tienes de ti podría cambiar? ¿Es algo que podría cambiar?

S: Sí.

E: ¿Cómo crees que podrías llegar a eso?

S: Bueno, este, mira, yo que creo que si me esforzara más, conmigo misma sobre todo, creo que podría lograr algún cambio.

E: ¿Y cómo harías ese esfuerzo? ¿Cómo crees que tendrías que hacerlo?

S: Tomando en serio mis cosas, sí.

E: ¿Podrías explicarme un poco más?

S: Sabes que uno llega a la universidad es todo chévere, uno se siente poderoso. Entonces te das así como que el lujo de no hacer mucho, como de no estudiar, que no haces nada. Lo que haces es

venir, vagar, y joder, como se dice. Pero entonces, tal vez, debería dejar eso de lado o compartir un poco con la gente, pero también tengo que estudiar.

E: ¿Cómo harías para cambiar esa percepción de la que hablabas?

S: Creo que debería hacer un horario, de las materias, de cuánto me tomaría el tiempo para estudiar. Así tipo tal hora, voy a estudiar de tal hora a tal hora. Por ejemplo, mañana no tengo clase y puedo tomar una hora, dos horas y media de estudio, después puedo salir o hacer lo que sea. Podría salir, rumbar y así.

E: Ok, entonces tu plan empezaría por establecer un horario. ¿Qué sería lo siguiente que harías? ¿Tienes algún otro plan?

S: Pues no, no tengo un plan. Pero más o menos sería, no sé... En realidad, me han dicho que podría trabajar en un ministerio. Para empezar a conocer, para empezar más o menos el futuro. Ya sé que no voy a llegar a nada, pero por lo menos.

E: Ya va, pero ¿eso es parte de alguna materia, de alguna pasantía?

S: No, es algo de mí.

E: ¿No es algo de la universidad entonces?

S: No, no.

E: Ok, ok. ¿Sientes que eso te ayudaría a nivel académico?

S: Sí, de hecho eso me lo dijo mi papá, que yo podría ser como su pupila ahí, pues.

E: Comprendo, comprendo. Quería que me contaras un poco más acerca de algo que me comentaste antes, acerca de cómo te percibías académicamente en comparación con los demás.

S: Bueno, es que yo no he tenido mucha competencia anteriormente, en bachillerato, porque la mayoría de mis compañeros eran flojos, o simplemente no hacen nada. Entonces yo estudiaba y simplemente sacaba buenas notas, pero entonces tú llegas y es gente nueva, nuevas perspectivas, nuevas visiones, sacan mejores notas que tú, y tú te sientes como por debajo. Por eso lo decía.

E: O sea, ¿el logro académico es algo necesario en tu vida para sentirte bien?

S: Mmmm. No necesario, pero sí importante.

E: ¿Siendo en comparación con otras personas?

S: Sí.

E: ¿Y cómo te sientes, por ejemplo, con esta materia en la que no te está yendo bien? ¿Qué impacto tiene eso?

S: No lo sé, siento que no lo voy a lograr. Pero a la vez sí, pues, siento como que a la vez puedo, que voy a pasar, pero como saqué muy buena nota, siento que no llegaré.

E: ¿Y esa esperanza de la que hablas cómo podría hacerse realidad?

S: O sea, si estudio de una buena manera, podré llegar al examen, y sabré más o menos de qué se trata lo que dice ahí, que yo sepa “ajá, esto va así, esto no”.

E: ¿Y en el caso de que no lo consiguieras?

S: Me haría sentir muy desilusionada, pero sin embargo tengo que seguir adelante, la puedo llevar a reparación y pasarla.

E: Me llama la atención lo que comentaste de la competencia con tus compañeros en la universidad, ¿a qué sientes que se debe esa competencia?

S: Siempre va a haber una competencia, así tú hagas algo mejor que otra persona, eso te hace sentir grande, lo veo así.

E: ¿Y en este primer semestre cómo te estás sintiendo?

S: Me siento rara, porque como te dije, el nivel de competencia ha sido... Antes era buena, y aquí, cónchale.

E: ¿Entre tus metas está salir mejor que otras personas o el aprobar?

S: Hay un punto en el que sería mejor así, pero ya llega un punto en el que aprobar sería así como “ahhh, pasar y ya”.

E: ¿En ese punto ya no te comparas con tus compañeros?

S: Bueno, sí.

E: Con respecto al plan que me comentaste para cambiar tu percepción académica, ¿cómo sería esa nueva percepción de ti?

S: Yo creo que una persona no cambia, sino que se hace mejor. No sé, quizás si yo hago ese cambio, piense diferente. O sea, muchas cosas, como mi forma de pensar, o mi forma de ser, todo depende de la situación.

E: Pero ¿si lograras estos cambios que me comentaste antes en la parte académica cómo te sentirías?

S: Me sentiría muy bien, me sentiría feliz, me sentiría realizada. Y, no sé, quizá todo sea diferente. Las cosas cambian.

E: Me dices que estarías feliz, pero ¿cómo estás ahora?

S: Angustiada (risas). Asustada, mucho.

E: ¿Eso es algo que te había pasado antes?

S: No, comenzó en la universidad.

E: ¿Puedes comentarme de dónde sale esa angustia?

S: No sé si te acuerdas, ahora que estás en quinto, pero cuando estabas en bachillerato y en ese punto en que tú decías “voy a reparar, voy a reparar”, yo estoy en ese momento. Entonces no sé, es angustia de que yo no quiero salir mal y que me digan “mira, no pasaste la materia”.

E: ¿Eso qué te generaría?

S: Es un poco... complicado.

E: ¿Puedes intentar ponerlo en palabras?

S: (Risas) ¡Mis padres me van a matar! Sería una gran decepción, porque mis padres esperan mucho de mí. Por eso digo que es complicado.

E: O sea, ¿ves esto más relacionado con tus padres, no?

S: Sí. O sea, llegar a mi casa y decirle a mis padres que voy a reparar, ellos me dirían “¿por qué vas a reparar? ¿Por qué hiciste esto?”.

E: ¿Esa angustia se la atribuyes entonces a lo que te pueda pasar con ellos?

S: Sí...

E: Si tuvieses que poner en una balanza lo que pensarían tus padres y lo que pensarías tú, ¿qué tiene más peso en tu angustia?

S: Bueno, son mis fracasos y es mi angustia... Pero lo que pesa sería que sería como la decepción de la familia, pegaría más.

E: Ok. ¿Sientes que recibes apoyo de tus padres en la parte académica?

S: Más que todo de mi papá.

E: Esas serían todas las preguntas, no sé si quieras contarme algo más de tu experiencia universitaria.

S: No sé, mi experiencia ha sido chévere. Conocí gente muy similar a mí, nos llevamos muy bien, siempre estamos hablando, siempre estamos por ahí, esas son mis experiencias.

E: ¿Cómo describirías hasta ahora la experiencia universitaria?

S: Hermosa (Risas) y triste. Las dos cosas.

E: ¿Lo triste lo ves solo en la parte académica?

S: Y en la hora en que me levanto (risas).

E: Muy bien, eso sería todo.

ANEXO D2

SEGUNDA ENTREVISTA

Entrevistador (E): ¿Qué edad tienes?

Sujeto masculino (S): 19.

E: ¿Qué carrera estás cursando actualmente?

S: Ingeniería en Telecomunicaciones.

E: ¿Estás ahora en tu primer semestre?

S: Sí.

E: ¿Estuviste antes en otra universidad o esta es tu primera vez?

S: No, por primera vez.

E: ¿Y por qué ingresaste en el segundo semestre de este período y no en el primero?

S: Porque intenté ingresar en lo... en otra universidad y no lo logré.

E: Ok. ¿Fuiste a algún curso de nivelación?

S: No, no tuve ningún tipo de nivelación, presenté y quedé.

E: Bueno, un poco empezando con las preguntas, ¿qué papel tienen para ti los estudios?

S: Considero al estudio algo sumamente importante, para poder conseguir un trabajo, a nivel laboral, y como meta personal.

E: ¿Ves los estudios como un medio para el trabajo?

S: Sí.

E: ¿Y como meta personal a qué te refieres? ¿Podrías contarme un poco más?

S: Graduarme, con honores, y estudiar la profesión más allá de la licenciatura, una maestría.

E: Ok. ¿Entonces te interesa continuar con los estudios una vez finalizada la licenciatura?

S: Sí.

E: Ok. ¿Consideras que los estudios son una prioridad dentro de tu vida?

S: Sí, lo considero una buena parte de mi prioridad, creo que la mayor que todas, mi familia, mis pasatiempos, como el deporte, fútbol y ese tipo de cosas.

E: Ok. ¿Y cómo llegó a tener esa prioridad en tu vida?

S: Siempre la tuvo, nunca fui un estudiante malo. Nunca tuve un promedio menor de 16 en la... en bachillerato. Siempre le he dedicado.

E: ¿Y esa prioridad de dónde crees que empezó? ¿De dónde salió?

S: Yo creo que fue nato, algo que me nació que para mí era importante tenerla en todo ámbito laboral. Y como persona, conocer eso antes de que viera la materia en la que me interesara, bueno en la que me interesara muchísimo más.

E: Ok. ¿Y eso fue algo que te inculcaron en algún momento en tu hogar o es algo aparte?

S: No, eso es una meta personal mía, ya que mis padres fueron claros al decir que si sacara la nota que sacara, eso al final me iba a afectar era a mí, que en ningún momento eso iba a afectarlos a ellos. Que diera lo mejor que pudiera para los resultados que buscara.

E: ¿Ellos te inculcaron de alguna forma este interés por los estudios universitarios?

S: Mmm. No, la verdad es que considero que me dijeron que, sí, es importante tener una profesión más allá de un bachillerato, pero la verdad que no, considero que fue algo nato. La carrera que escogí la escogí porque me gustaba, a pesar de que no era la primera opción que tenía. Pero considero que eso ya es algo nato de mí.

E: ¿Cuál era tu primera opción?

S: Ingeniería Química.

E: Ok. ¿Por eso fue que optaste en la otra universidad?

S: Sí, por eso fue que opté por la otra, porque aquí no la cursan.

E: ¿Y esta cómo la elegiste?

S: Por recomendaciones familiares, ya tengo personas, familiares y amigos que están estudiando aquí e inclusive que están graduados, y me comentaron que esta era la mejor.

E: Me comentaste que tus padres no te inculcaron esto de la educación universitaria, ¿pasó lo mismo con esto que me cuentas del trabajo?

S: No, tampoco. Yo considero que mis padres fueron muy claros al decirme “bueno, las cosas son así, si tú decides tomarla es cosa tuya, si no, no. Te recomiendo que hagamos esto y esto, pero tampoco vamos a meternos de pleno en eso, ni te vamos a inculcar nuestra ideología. Tienes que descubrirla por tu cuenta”.

E: Ok. ¿Tus padres cursaron algunos estudios universitarios?

S: Sí.

E: ¿Ambos?

S: Sí.

E: ¿Puedes contarme qué fue lo que estudiaron?

S: Mi papá estudió Administración de Empresa y mi mamá Mercadeo

E: ¿Estudiaron en esta universidad?

S: No.

E: ¿Eres de Caracas?

S: Sí, bueno, de Los Teques.

E: Ok, ok. Otra pregunta que te tenía era, ¿cuánto esfuerzo consideras que le dedicas a los estudios?

S: La verdad es que considero que le aplico gran cantidad de mi tiempo. Llego a mi casa estudiando, desarrollo los temas; sin embargo, sí, considero que he tenido un nivel un poco bajo al que esperaba y la verdad es que me ha decepcionado muchísimo esa parte.

E: ¿Cómo un nivel bajo? ¿Ahorita?

S: Sí, ahorita. Por lo menos es el primer parcial que fui lo raspé, y había estudiado bastante para eso, y la verdad me sentí fatal. Y el sábado tuve un parcial de Matemática en el cual no estoy seguro de la nota, y para mí es muy frustrante eso.

E: ¿Qué es lo que te frustra?

S: Que he estudiado y no logro tener la nota que quiero, e inclusive pasar las evaluaciones.

E: ¿Esto es algo que ha pasado anteriormente?

S: No, nunca, siempre me he considerado un alumno de alto rendimiento.

E: Esta percepción académica que tienes de ti mismo, ¿siempre fue así?

S: Bueno, en primaria nunca lo tomé... O sea, sí era bueno, pero nunca lo tomé el tiempo que realmente podía abarcarlo, siempre lo dejé como a medias. O sea, salía bien, pero no buscaba salir mejor.

E: ¿En bachillerato cambió algo?

S: En bachillerato lo que cambió fue que... Cómo se llama... Mmm. En primaria tenía muy poca materia, todas eran como que generalizadas. En bachillerato pasa a tener más, y a tener cada uno en específico, podía enfocar en cada una de ellas e ir formándome en qué carrera quería estudiar yo. Eso fue lo que generó ese cambio.

E: Ok. ¿Los estudios para ti son un puente hacia otra cosa?

S: Sí, son un puente a otras cosas. Canalizar todo lo que pueda hacer y enfocarla a otros tipos de cosas: ámbito laboral, personal, interpersonal.

E: Una vez que cumplas y alcances el ámbito laboral, creo que me habías comentado, ¿piensas continuar con los estudios?

S: Sí, tengo pensado empezar una maestría, un doctorado. Si es posible.

E: ¿Igual en la carrera que estás estudiando?

S: No, en la misma carrera que estoy ejerciendo.

E: ¿Podrías contarme un poco cuánto esfuerzo le dedicas a los estudios?

S: Le dedico más de cuatro horas al día. Entre huecos en la universidad, bueno, el tiempo que puedo. Después al llegar a casa, otro puedo... otro tiempo. Y, al final, hago un resumen de todo lo que hice.

E: Entonces, ¿al día, aparte del tiempo que pasas en clases, más o menos cuántas horas?

S: Mmmm. Este... De tres y media a cuatro horas, diarias, aparte de la universidad.

E: ¿Eso incluye fines de semana?

S: Sí.

E: Ok. ¿Podrías decirme cuál es la utilidad que consideras tienen los estudios?

S: Sí, la utilidad de los estudios es que para mí son un puente, como ya te dije, en las relaciones interpersonales y laborales. O sea, es más conocimiento para mí, poder utilizarlo para en función de la sociedad.

E: Ok. En el caso de que enfrentarás fracaso a nivel académico, ¿qué medidas tomarías para...?

S: Bueno, intentaría hacer lo que no... lo que hice... O sea, me explico, intentaría no hacer lo que hice antes, usaría un método distinto, otra solución, otro método de estudio que no haya hecho antes, para poder lograr lo que logré este semestre, o no logré en esta oportunidad.

E: ¿Y qué cambios harías en específico?

S: Bueno, ehh... planes de estudio, horas más alargadas o reducidas, estudiar con compañeros, preguntarle a gente que esté en otros semestres, más avanzados que yo, dudas que tenga... Ehhh. Meterme en PROGRESA. Preguntar siempre, tener dudas muy precisas anotadas en el cuaderno. Ehh... Usar resaltadores, todo ese tipo de cosas.

E: ¿Cuál sería la diferencia entre esto y lo que hacías antes?

S: Antes me iba a los Laboratorios o a la Biblioteca, por mi cuenta, estudia una o dos horas, entre clases. Luego iba a mi casa y resumía lo que había hecho por mi cuenta. Investigaba y buscaba las lecturas. Todo eso.

E: ¿La diferencia estaría en que ahora le pides ayuda a otras personas?

S: Sí, más o menos. Antes lo hacía todo por mi cuenta, pero si tenía dudas sobre un tema, al estudiar yo solo las dudas seguían ahí. Cuando hay alguien que sabe más de un tema, ese puede resolver mis dudas y yo las de él, así es más productivo.

E: De acuerdo. ¿Puedes contarme un poco acerca de cómo te percibes académicamente?

S: Académicamente soy una persona centrada, que siempre va a lo que le interesa. También enfocada, si me propongo algo siento que tengo la obligación moral de poder cumplirlo. De pensarlo, es decir que puedo hacerlo.

E: ¿Siempre has tenido esta concepción de ti?

S: Sí, siempre he tenido esa concepción de mí.

E: ¿Crees que esta podría cambiar de alguna forma?

S: No, esta no podría cambiar, porque es algo de mí.

ANEXO D3

TERCERA ENTREVISTA

Entrevistador (E): ¿En qué carrera estás inscrita actualmente?

Sujeto femenino (S): Derecho, primer semestre de Derecho.

E: Primer semestre de Derecho. Ok. ¿Y qué edad tienes?

S: 17.

E: ¿Por qué te inscribiste en este segundo semestre, en lugar del anterior?

S: ¿Este segundo? Porque yo me había inscrito en otra universidad, por ser más económica, pero entonces duré que si una semana, porque no me gustó mucho el ambiente, la zona era muy peligrosa, aparte yo vivo aquí cerca en Montalbán, entonces se me hacía más fácil aquí, pero como que estaba también sola y no sabía cómo ingresar aquí, cosas así. Así que me fui para allá, porque yo fui con una amiga, y entonces, bueno. Después no me gustó, y decidí inscribirme aquí, ya que unos compañeros míos también se iban a inscribir aquí y yo también me inscribí aquí y aproveché.

E: ¿Y qué estabas estudiando?

S: Derecho.

E: ¿Por qué Derecho? ¿Era tu primera opción?

S: Sí, siempre fue mi primera opción, desde pequeña siempre me gustó Derecho.

E: Ok. Bueno, de las preguntas que había traído, ¿qué papel tienen los estudios en tu vida?

S: Bueno, para mí los estudios son muy importantes, pues. Porque en eso es lo que se va a basar mi futuro, o sea, de ahí depende todo lo que yo voy a hacer en adelante. Aparte es como, una parte aprendizaje obviamente, pero es una base para todo, para todo lo que yo tengo planteado hacer.

E: ¿Qué es eso que te tienes planteado hacer?

S: Bueno, este, mis metas a futuro: seguir estudiando, eh, ser una mejor persona, aprender cosas nuevas, si Dios quiere en un futuro poder hacer valer mi carrera, poder trabajarla, ayudar a las personas, y ese tipo de cosas.

E: Ok. ¿Entonces los estudios son como un puente para eso?

S: Sí, claro.

E: ¿Dirías que los estudios son una prioridad en tu vida?

S: Sí, una prioridad... sí, en mi vida, en todo.

E: ¿Siempre han sido una prioridad?

S: Sí.

E: Pero ¿ya a nivel universitario o a nivel de bachillerato también?

S: Bueno, en bachillerato no era mi prioridad, pues. Sabes que en bachillerato, uno como que... No se interesa mucho en ese tipo de cosas, y ahorita sí me doy cuenta, que había cosas que eran tan fáciles de hacer y no le presté mucha atención. No la supe valorar, pero ahorita sí, sé que es importante, algo súper importante, y es primordial.

E: ¿A qué se debió ese cambio en tu perspectiva?

S: Bueno... siento que puedo decirte que... O sea, por lo menos en mi caso, cuando estaba en bachillerato, yo por lo menos tenía el apoyo de mi familia, como que cuando uno tiene un apoyo lo ve todo más fácil, como que todo lo tienes como resuelto y cosas así. No le paras mucho, tanto a la importancia a los estudios que te pueden servir más a futuro. Ahorita que, por problemas familiares, no cuento con el apoyo de mi papá y por la situación país también, sí he tomado en cuenta que los estudios son más importantes. Además de que solo cuento con el apoyo de mi mamá. No de toda mi familia, entonces es algo que debo valorar también. Y sí le doy como que más atención. Aparte que me doy cuenta de que en bachillerato era súper fácil y todo era una estupidez, en realidad, y no lo supe apreciar, no lo supe... No sé, tampoco le presté mucha atención y eso, pero obviamente cuando uno cambia de bachillerato a la universidad son cosas muy distintas. Y bueno.

E: ¿Me podrías contar un poco acerca de en qué sentido no estás recibiendo apoyo de tu papá?

S: Tanto en la parte económica, como en la parte sentimental. Yo nunca tuve una buena relación sentimental con mi papá, desde pequeña, nunca la tuve. Este... Sin embargo, cuando yo estaba en mis estudios, tanto de bachillerato, de primaria, todo eso anterior, siempre conté con su apoyo económico. Y podríamos decir que su ayuda también, pero sentimental no. Nunca nos llevábamos bien y cosas así. Y ahorita que yo, después que terminé bachillerato, yo me separe de él. Ya no vivo con él y no sé nada de él, no me comunico con él, nada. Por eso digo que ya no cuento ni con el apoyo económico.

E: ¿Esa es la gran diferencia que tenías con el bachillerato, no?

S: Claro.

E: Otra cosa que te quería preguntar era, ¿cuánto esfuerzo le dedicas a los estudios?

S: Bueno... Eh... De esfuerzo sí le aplico esfuerzo, pero para ser sincera, yo siempre como que dejo todo para última hora. No hago el deber ser, que debería practicar después de que uno ve una materia y la tiene que practicar en la semana, leer y cosas así, no. Yo como que anoto mi plan, mi lista de lo que debo entregar, lo que debo hacer, lo que debo leer, y lo hago que si un día antes, dos días antes. Cosas así, Digo que no pongo todo mi esfuerzo, podría decir que es por flojera, o porque tengo cosas que hacer, que a veces el tiempo no me da, pero sí debo cambiar.

E: ¿Cuando dices que lo terminas haciendo uno o dos días antes, te refieres antes de alguna evaluación?

S: Antes de una evaluación, o antes de una clase. Igualito cuando tengo clases, tengo que tener una lectura o una idea del tema que se va a ver. Siempre lo hago unos dos días antes.

E: ¿Eso te pasa con todas las materias que estás viendo actualmente?

S: Sí.

E: Ok. Me habías comentado un poco al respecto, pero ¿cuál consideras que es la utilidad de los estudios?

S: Bueno, es la base para mi futuro. Como te lo dije anteriormente, siento que es lo primordial, lo que me va a ayudar en un futuro para conseguir todas mis metas.

E: ¿Consideras que esa es una utilidad que están teniendo actualmente los estudios?

S: Bueno, eso es en base a los estudios... Lo que pasa es que con la situación país no es igual a como era antes, pero igualito uno está en esta universidad es por algo, es la más reconocida, y a pesar de todo aquí se puede ver clase y todo eso. Uno aprende. No como se da en otras universidades que, por lo menos, son muy pocas las veces que veía clase, en la primera semana que estuve. Los profesores llegaban tarde, no iba una clase completa, tampoco no había ese ambiente, que por lo menos hay aquí, en el que tú puedes conocer a las personas y te ayudan, de cualquier semestre, o de otras materias te pueden dar información. No había esa ayuda, es muy distinto, pero igualito siento que vale la pena.

E: Ok, de acuerdo. En el caso de que enfrentaras fracasos a nivel académico, ¿cómo los enfrentarías?

S: Sinceramente, no sabría cómo enfrentarlos. Fracaso académico no sé, ni siquiera me hago a la idea.

E: ¿Cómo concibes al fracaso académico?

S: Fracaso académico, puedo por lo menos reprobar una materia, es un fracaso. Para mí, es un fracaso. Es una decepción para mi familia, tanto para mí, como para mi familia. No sabría cómo llevarlo, ni cómo asumirlo tampoco. Sinceramente, no sé.

E: ¿En qué sentido de asumirlo? ¿A qué te refieres?

S: Ehhh. O sea, de cómo poder superarlo, también contárselo a mi familia. No sé, no me hago a la idea, trato de estudiar, pero como te dije dejo todo a última hora. Pero, en realidad, no sé.

E: Bueno, podrías contarme, en un nivel no tan marcado como reprobar una materia, si no, por ejemplo, reprobar quices o parciales, ¿has tenido algún problema así?

S: Sí, claro. Una materia que me ha pagado, fue mi primer parcial y saqué 04. Y me pegó muchísimo, porque es súper extenso y la profe es súper estricta. Y no soy de las personas que se

estudia todo de la misma manera en que sale en la guía. Saco mis propias conclusiones, o lo digo de mi propia manera, tal vez si me lo preguntan puedo responder, pero no así al caletre, por decirlo así, no es mi manera de estudiar. Pero esa profesora, sin embargo, había preguntas que eran de completación y yo no puedo estudiar así, a mí no me entra así, no puedo. Y se me hace difícil con esa materia. Muy difícil. Siento que un examen así: 04, a mí me pegó muchísimo, muchísimo, muchísimo. Y hasta ahorita me doy cuenta de no encuentro cómo decírselo a mi familia.

E: ¿No les has comentado?

S: No les he comentado nada al respecto. No encuentro cómo decirlo, ni siquiera tengo justificación. O sea, se supone que yo salgo de aquí, voy para mi casa a estudiar y se supone que yo leo y todas esas cosas, pero mi manera de estudiar es esa, y no hay como una justificación. Entonces no sé, sí me pegó muchísimo. Me afecta todavía y me tiene como traumada la materia, de verdad. Pero... no sé.

E: Ok. Bueno, ¿y qué has hecho desde entonces? ¿Tienes algún plan? Me dices que fue el primero que presentaste, ¿no?

S: Sí, el primero. Ya lleva casi como unas tres semanas.

E: ¿Desde esas tres semanas qué has estado haciendo con esa materia?

S: Bueno, ella manda sus guías, y uno tiene que leerlas. Aparte que ella en su clase, no te da como dictados, sino que explica y ya. Uno igualito trata como de tomar anotes, para seguir el tema, porque ella te hace preguntas de lo que ella dice. Pero la recomendación de ella es escuchar sus clases, mi problema es que cuando yo escucho sus clases como que me asusto, por la manera en que ella dice las cosas: “de que tienen que estudiar, de que tienen que leer, porque si no lo hacen no van a pasar conmigo. Esta es una materia muy extensa”, y esas cosas que dice. Y de verdad que sí pega, porque no fui la única que sacó mala nota de ese salón, la mayoría de mi salón sacó una nota bajísima. Y de por sí ella puso tres parciales, dice que si no fuera por eso, que si tuviéramos dos, tendríamos la materia reprobada, por la cantidad de personas que salieron mal. Así que trato de leerme sus guías, como te dije, que sí dos días antes, cosas así, incluso el mismo día antes de clase lo leo, lo repaso. Pero igualito no me sirve, porque ella va a poner

completación, cosas al caletre, y yo no puedo estudiar ese tipo de cosas. Lo puedo decir con mis palabras, con mi explicación, y cosas así, pero al caletre no me sirve. Y ahorita que de último dio una clase vista, bueno, por lo menos dio una guía que supuestamente nadie se leyó, dio la clase vista y supuestamente iba a ponerlo todo como estaba en la guía. Entonces es un... es complicadísimo. No sé cómo llevarlo.

E: ¿Y en las demás materias has tenido situaciones parecidas?

S: Bueno, en otro parcial saqué 07, pero ese sí reconozco que fue mi culpa porque no leí el tema por completo, o sea, el 07 que saqué fue de lo que yo leí, del primer tema. El otro tema sí no lo leí, así que no sabía cómo responderlo, y bueno, en eso sí asumo mi culpa.

E: ¿Por qué no lo leíste?

S: Ehhh. Por dejarlo a última hora (risas). Leí el tema que pude leer y ya. A ver, de los otros parciales sí no me han dado nota. Tengo un presentimiento de que sí salí bien, pero eso no es seguro.

E: ¿Y con estas materias que sacaste 04 y 07 qué planes tienes, hasta que se acabe el semestre?

S: Bueno, tengo que leerme mis temas, la cuestión es leer, sé que tengo que dedicarle más tiempo. Lo que también pasa es que este profesor lo que hace es que te habla de su vida, no da materia. Entonces tú no estás en un punto claro del contenido y no sabes qué va. Igual con la otra, hay que leer todos los días de la semana, porque como te dije, es algo caletre y sé que me lo tengo que aprender eso sí o sí.

E: ¿Tienes un estimado de cuánto tiempo le dedicas a estudiar al día?

S: Sí, bueno, yo directamente, cuando salgo de aquí, que casi siempre es a la 1, a las 2, cosas así, me voy directamente para mi casa y llego y le aplico que si desde las 3 hasta las 6, un poco más. Igual me pongo a buscar cosas por la computadora, o si no, cuando tengo música, que si cosas así, yo no me concentro con eso. En mi casa, mi familia es de escuchar música y si estoy en la computadora, tengo mi tiempo limitado, por decirlo así. Puedo estudiar si estoy sola, si no estoy sola no puedo hacerlo, no me concentro. Entonces, bueno, lo hago de 3 a 6, por decirlo así. Y en la mañana, que es cuando me levanto, que también me aplico a leer.

E: ¿Cómo te percibes en la parte académica?

S: Mmm. No sé, de verdad...

E: A ver, por ejemplo esto que me comentas de dejar las cosas para última hora, ¿crees que eso te describiría?

S: ¿A mí? Sí, sí me describe (Risas).

E: ¿Qué otras cosas te describirían académicamente?

S: Mmmm. No sé, este... Tal vez no soy tan participativa, no me gusta mucho participar en clases. No... Por el miedo a que tal vez lo que yo vaya a decir no esté bien., que el profesor me pueda juzgar y me haga más preguntas que quizá yo no pueda responder. No me gusta mucho intervenir en clase, sí intervengo cuando sé que la respuesta es concreta. Siento que también me puede describir académicamente... Mmmm... Siento que yo soy más de hablar, siento que así en las materias yo aprendo más, conversando con las personas su punto de vista, y así es como entiendo más. Así yo me aprendo más rápido las cosas, que me digan cómo lo piensan, cómo lo estudian ellos, cómo lo ven, si lo entiendo de alguna manera que ellos me puedan explicar y así es como yo más aprendo las cosas. Así en debates.

E: ¿Siempre has tenido esta concepción de ti misma en la parte académica? Esto que me acabas de describir.

S: Sí, desde bachillerato siempre lo apliqué. Y ya como que es parte de mí, es mi manera de aplicarme a los estudios y ya es como mi método.

E: ¿Lo de dejar las cosas para última hora es algo que has venido presentando antes?

S: Sí, lo de dejar todo para última hora sí. Lo de participar, en el bachillerato no me pasaba tanto así, yo hacía... sí era muy participativa, porque obviamente uno ve a los mismos profesores casi todos los años, ya sabes cómo es su método, y si te va a juzgar o no, si te va a hacer más preguntas. Entonces sí participaba porque estaba más clara, pero como estos son profesores nuevos, no sé cuál es su manera de evaluar, no sé si me pueden juzgar o no, si me pueden hacer más preguntas que no sé responder. Entonces no participo.

E: ¿Crees que esa percepción de ti misma puede cambiar de alguna forma?

S: Sí, puede cambiar si yo pongo de mi parte.

E: ¿Qué tendrías que hacer para cambiar eso?

S: Tengo que hacerme a la idea de que yo sí puedo superarme, en el sentido de que sí puedo aprenderme las cosas, no como las he aplicado yo con mi método, sino de las otras maneras, así como te dije hace rato, de aprenderme las cosas al caletre. Pero tengo que hacerme a la idea de que sí puedo intentarlo y sí puedo hacerlo. Mmmm. Tengo que hacerme a la idea, todo es proponérmelo y cumplirlo. Ese es mi punto de vista.

E: Ok. ¿Y tienes alguna idea de cómo podrías hacerlo?

S: Tendría que cambiar todo, pues (Risas). Prácticamente comencé mal. Digo que mi método no me va a funcionar aquí, en el sentido de que sacar mis conclusiones y plantearlo así en los parciales o... en el estudio, no me va a funcionar. Y sé que tengo que cambiarlo, pero no me acostumbro y no sé si me pueda adaptar, pero sé que tengo que cambiarlo, no me está funcionando, al menos en esa materia no me va a funcionar. Tengo que cambiarlo.

E: ¿Alguna idea de cómo empezar a cambiarlo?

S: Tal vez, siento que aplicándole más tiempo a la lectura, y tal vez a la comprensión de la lectura, porque ejemplo a esta materia que es pura teórica, siento que si le aplico más tiempo a sus clases, aunque de verdad me da miedo, y tal vez sí pueda cambiarlo, me podría ir mejor.

E: ¿Me podrías contar un poco más sobre ese miedo?

S: Porque ella siempre nos cuenta de sus alumnos anteriores, de sus clases pasadas, de que su materia no es fácil, de que los alumnos siempre tienden a salir mal, que todos reprueban. Nos tiene como ese chip metido, por decirlo así. Y tal vez cómo ella se explica en sus clases, su manera de... como de mandato, como de imponer, algo que me da miedo y, como te digo, como me cuenta sus clases como son siento que cuando llegue el momento del parcial, me da como un miedo de que se me puedan olvidar las cosas que estudio al caletre, siento que se me puede olvidar por completo. Y eso es lo que me da miedo.

E: Bueno, esas eran las preguntas que te tenía, no sé si quieras comentar algo más.

S: No, siento que te conté bastantes cosas, pero si quieres preguntar algo más adelante.

E: Por mi parte eso sería todo.

ANEXO D4

CUARTA ENTREVISTA

Entrevistador (E): ¿Podrías contarme en qué carrera estás inscrito actualmente?

Sujeto masculino (S): En Derecho, sí, con ayuda económica. Estoy estudiando Derecho, primer semestre.

E: ¿Podrías contarme un poco por qué te inscribiste en este segundo semestre de este año y no en el anterior?

S: Porque... todavía estaba en bachillerato, yo estoy recién graduado de bachillerato, así que apenas salí busqué la manera de estudiar aquí en la UCAB.

E: ¿En qué momento terminaste el bachillerato?

S: En julio del 2017, y ya como el semestre empezaba era para marzo, o abril algo así, ese fue el que escogí, para tampoco... cómo decirte... no tardar tanto, y entrar un poco fresco de lo poco que me dieron en bachillerato.

E: ¿Derecho fue tu primera opción de carrera o tenías otra?

S: No, Derecho siempre fue mi primera elección de carrera, desde primer año de bachillerato, y mi deseo también era estudiar aquí en la UCAB, por eso fue que busqué ayuda económica, para poder estudiar aquí, no cuento con todos los recursos, sin embargo presenté sin saber si tendría la ayuda económica y luego me dieron respuesta. Me admitieron para Derecho y, sí, la respuesta me favoreció. Y sí, me inscribí, hasta el momento.

E: Ok. ¿Me podrías decir qué edad tienes?

S: 18 años.

E: Quería que me comentaras un poco, ¿qué papel tienen los estudios en tu vida?

S: Un papel muy importante, tanto para mí como para mi familia. Bueno, mi familia en particular... profesional, profesional, un hermano mío que es funcionario, mi hermano está estudiando bachillerato, tengo un hermano que es bachiller, pero no quiso seguir estudiando. En

la familia como quien dice, el que está estudiando soy yo, el que ha tenido las ganas de salir adelante. Y para mi familia es súper importante, como para mí, cuento con todo el apoyo de ellos para estudiar.

E: ¿Tus padres también estudiaron o no?

S: No, no, ellos no. Mi papá siempre me dijo “hijo, si usted quiere estudiar, yo voy a hacer todo lo posible para que usted sea alguien”. Me apegué a eso que él me dijo, en bachillerato aprobé siempre, al igual que en la prueba para quedar aquí en la UCAB, no tuve que hacer el curso de tres meses, sino que quedé admitido de una vez en la carrera. Y sí, hice todos los documentos para estudiar, hasta que quedé, hasta hoy en día que ya estoy estudiando ya.

E: Me llama la atención que mencionas que tú eras el que quería salir adelante, ¿me puedes contar un poco más de eso? ¿Qué significa salir adelante?

S: Sí, en mi familia, porque nosotros vivimos en un barrio, aquí mismo en Antímano. Siempre hemos vivido ahí, mi mamá tiene más de 25 años ahí con mi papá, y nunca hemos podido salir de ahí, los hermanos míos ya están graduados de bachiller, pero hasta ahí llegan, a trabajar. No hay ninguno que haya querido ir más lejos, y yo he querido ir siempre más lejos, no tanto por estar por encima de ellos, sino que yo siempre he querido salir adelante, ser alguien. Y qué más puedo pedir aquí, en la UCAB, aprendes o aprendes a ser un profesional... completo. Siempre he tenido eso en mi mente, desde niño quería ser ingeniero petrolero, hasta sexto grado. Cuando entré a primero, me empecé a relacionar con el esposo de una prima mía que es abogado, me empezó a llamar la atención cómo se expresaba, cómo hablaba el señor y me fascinó, me llamó demasiado la atención. Sí, era la carrera que quería estudiar y quiero seguir estudiando.

E: ¿Consideras que los estudios son una prioridad en tu vida?

S: Sí, son una prioridad en mi vida, porque eso es lo que me va a llevar adelante, tanto a mi familia, para ayudarlos a ellos, como para ayudarme a mí. Yo... tan joven... soy papá, tengo un hijo. Y eso es primordial, porque mi hijo va a tener que salir adelante, y si yo estudio, tengo más posibilidad, en las condiciones de este país de sacarlo adelante. Entonces esa es otra cosa que me motiva a seguir estudiando, porque es algo primordial en mi vida.

E: ¿Podrías contarme un poco de cuánto esfuerzo le estás dedicando a los estudios?

S: Me esfuerzo, de verdad, bastante. Porque como te cuento, yo vivo allá en un barrio, nosotros somos de una familia humilde, no cuento ahorita con internet, no cuento con un teléfono inteligente. Tengo que, por ejemplo, al salir de la universidad, dedicarme o ir al Laboratorio o ir a un cyber. Ya me facilitaron lo de la computadora, me tienen que facilitar un router, para tener aunque sea internet en la casa. Y como quien dice, lo que es este primer semestre, le he entrado a la antigua, le he entrado a la antigua, prácticamente a libros. No hay internet, no hay nada que se me facilite. Por ejemplo, si estamos en clase y mandan a investigar algo que yo no sabía, no tengo la facilidad de sacar un teléfono y buscarlo. O mandaron un correo a tal hora de la noche, que ya no puedo ir a un cyber, que hay que investigar esto para mañana. Entonces yo no tengo la posibilidad de llevar la investigación para apoyarme bien en la clase. Como quien dice, estoy estudiando con las uñas, como dicen en el barrio. Porque no tengo quién me apoye así con internet, pues.

E: ¿Podrías contarme un poco, fuera de las horas de clases, más o menos cuánto tiempo le dedicas a estudiar?

S: Como ahorita estudio, prácticamente con libros, sin internet, o en Laboratorios, o como te digo en un cyber, dedico hasta cinco horas, más. Porque también trabajo con mi papá, trabajamos... no profesionalmente, sino que somos comerciantes, trabajadores independientes. Entonces estoy en el trabajo con él, y repaso lecturas. O sea, distribuyendo el tiempo. Luego, cuando puedo, en las noches. Si salgo a trabajar, estudio en las noches. Y si no, salgo de la universidad y me pongo a leer, a interpretar bien las clases.

E: ¿Cuál es la utilidad que le ves a los estudios actualmente?

S: Bueno, ahorita en la actualidad... No sé si, bueno, sí, con las circunstancias del país, si no estudias es muy difícil estar bien en este país. Entonces es muy útil estudiar, porque mientras más estudias, más eres. Más profesional, más puertas abiertas. Entonces sí es muy útil, tanto en este como en cualquier país, estudiar es primordial para cualquier ser humano.

E: Y en cuanto a estas horas de estudio aparte de las clases, ¿qué tanta utilidad sientes que le sacas a ese tiempo?

S: Le saco, porque no llego tan perdido a las clases. Útil para apoyarme en los parciales, ya que no tengo la facilidad del internet, eso me ayuda a apoyarme en los parciales. Por ejemplo, en el primero no me fue bien, ya para el segundo que presenté con otra materia, ya ahí me fue un poco mejor. Entonces le veo mucha utilidad, porque no llego tan perdido a las clases, como a las pruebas, como a las actividades, es muy útil.

E: ¿Cuando enfrentas fracasos a nivel académico cómo lo enfrentas? ¿Qué es lo que haces?

S: Bueno, me doy ánimos yo mismo. También pido mucho a Dios. Ánimo me doy: “Vamos, tienes que seguir adelante. Mira que no cuentas con todos los recursos necesarios, sin embargo te fue mal, pero puedes mejorarlo”. O sea, yo mismo me doy ánimos, tanto yo como mi familia. Le cuento a mi familia y me dicen: “¿En qué fallaste? Si es esto, podemos hacer esto. Lee más de esto”. O sea, ellos me apoyan y yo mismo me apoyo, no me deprimó, no caigo. Trato como de salir y... prepararme más al próximo, y al siguiente.

E: En cuanto a esta preparación, ¿cómo te preparas para estas situaciones?

S: Me preparo más en... leer más en lo que dan en las clases. Este, por ejemplo, si publican algo, estoy atento en las cosas que puedo, al correo, a las guías que mandan. Me activo más, pues, ya estoy más pendiente de todo. Fue lo que me pasó con el segundo parcial, pues. Presenté la semana pasada, no sé cómo me salí. Espero que bien, porque yo estoy contento con lo que hice, pues, pienso que estuvo bien lo que hice. Esperando los resultados.

E: ¿Cómo te preparas para las otras evaluaciones?

S: Bueno, igual, lo que pasó en el primer parcial, lo que fallé fue que, por ejemplo, ella da claves para los parciales. Ella da claves de lo que pregunta, entonces para este parcial, ya sé que cualquier cosa que dice la estoy anotando. No tengo la facilidad de grabar su clase. Así que estoy es atento, llevándole el ritmo a la profesora. O sea, ya para el segundo parcial me estoy preparando... súper mejor que para el primero.

E: ¿Cómo describirías la diferencia en cómo te preparaste para el primero y en cómo te preparaste para este?

S: Yo en el primero estudié, mi preparación fue las lecturas que ella hizo. Para este lo que ella explicaba, por ejemplo, era una guía donde ella te explica una serie de cosas y después te explica a través de una lectura otra serie de cosas. Entonces yo copiaba esto, esto y copiaba esto. Pero, como te digo, lo que ella decía “ojo con esto”, yo no lo anotaba, en cambio ahora anoto todo eso. Tanto como explica en la guía, tanto como explica aquí. Tengo es todo global, transcribo y tengo yo ya mis propias guías. O sea, es mejor la preparación que para el primero, que nada más conté con las lecturas.

E: ¿Sientes que ese es un método que podrías aplicar a otras materias?

S: Pienso que es un buen método, porque como te digo, uno viene es a estudiar, no tengo la facilidad de grabar una clase, tengo que estar pendiente de lo que dice la profesora, de lo que escribe en el pizarrón. Yo, por ejemplo, estudio Derecho, los artículos que cita yo debo buscarlos, leerlos e interpretarlos lo que dice el artículo. O sea, sí digo que eso me serviría con cualquier materia, bueno, para siempre hasta que ya pueda tener la facilidad del internet en mi casa, y tener un teléfono, eso me podía ayudar; y sin embargo eso, igualito es buena manera de estudiar.

E: ¿Eso lo estás aplicando con otras materias?

S: Sí, yo salgo de clase, analizo lo que vimos en clase, transcribo las noticias que ella da y eso lo transcribo aparte.

E: Ok. Ya cerrando con las preguntas, ¿cómo te percibes a ti mismo en la parte académica?

S: Mmmm. Como alguien que puede, quiere, que se le dificulta, pero igualito él sigue intentando, sigue intentando porque quiere ser alguien. Así me describiría yo, alguien que cuando quiere algo, quiere lograr, a pesar de las dificultades, quiero seguir adelante, pasar esas adversidades, para poder lograr ser lo que yo quiero ser. Y como te digo, darle el orgullo a mi familia de que sepa que tienen un apoyo, aunque sea un abogado, que tengan un apoyo profesional en la familia. Así me describiría yo.

E: ¿Esta concepción que me mencionas siempre la has tenido o antes era de alguna otra forma?

S: No, no, yo siempre he sido así. Desde niño, como te digo, yo siempre que querido ser profesional, hubo fue como un cambio de carrera, porque yo quería ser ingeniero petrolero y

luego quería ser abogado. Solo como un cambio de carrera, pero siempre he tenido esa mentalidad, de ser alguien, de salir adelante. Nunca me ha cambiado, y espero que no me cambie.

E: ¿Crees que algo de esa concepción pueda cambiar?

S: La verdad es que... No sé, como te digo, no sé más adelante, pero por los momentos, quiero seguir siendo como soy. Quiero seguir siendo echado pa'lante, con las dificultades que salgan, igualito enfrentarlas, no dejarme caer, y sí, seguir adelante. No opacarme yo mismo.

E: ¿Opacarte en qué sentido?

S: Opacarme por ejemplo en... "Tú no puedes con esto, retírate, haz otra cosa que esto no va contigo", en esas circunstancias, pues, yo mismo. Yo mismo hacerme sentir, mal. Eso, no quiero ser así, nunca lo he sido y no quiero serlo. Yo quiero seguir como la persona que quiero algo, y lo tengo que tener porque lo quiero. Siempre he sido así, desde niño, y hasta ahora he tenido lo mismo en mente.

E: Me llama la atención esto que mencionas de las dificultades, ¿podrías comentarme a qué tipo de dificultades te refieres?

S: Dificultades, porque para estudiar en la universidad, primordial, primordial, primordial: tener internet. Eso es algo primordial, porque ahí actividades, investigaciones, te apoyas. Eso es, para mí eso es la máxima dificultad que tengo, y sin embargo la estoy enfrentando y estoy estudiando de otra manera, para aunque sea poder defender... Defender no, aprobar este primer lapso, este primer semestre, para ya el segundo ya me imagino que todo eso lo habré resuelto, lo del internet, el teléfono, para poder apoyarme y eso lo habré resuelto. Mi mayor dificultad ahorita es esa, de resto, educativamente no creo que tenga más inconveniente que ese.

E: ¿Están circunscritas a esto que me cuentas de no tener acceso a internet?

S: Sí, sí, se me dificulta, porque como te expliqué hay cosas que mandan es por internet. Y yo, por ejemplo, no puedo estar metido en internet, entonces me entero tarde. El tiempo que puedo ir al cyber o al Laboratorio, es donde me entero de las cosas y ya puedo ser muy tarde. O puedo tener el tiempo de investigarlo ahí mismo, entonces uno pierde... Pierde no, porque eso es estudiar, pero es que son muchas horas que uno pasa metido en una computadora, entonces llego

tarde a la casa. Y cuando llego a la casa ya es a estudiar lo que saqué, si es de un día para otro. Entonces no me preparo bien, llego preparado, pero no al 100 % para la materia. Por ejemplo, hay una materia que me pidió ver dos películas y por esas dos películas sufrí; y sin embargo las vi un día antes de la evaluación. Me acosté súper tarde, casi que a las 4 de la mañana antes de la clase. No me han dado la nota, pero le saqué casi que 18 o 20, así que me costó, pero le hice su actividad.

E: ¿Crees que tengas alguna otra dificultad aparte de eso?

S: No, educativamente no.

E: Esas serían todas las preguntas que había preparado, ¿tienes algo más que quisieras comentar?

S: No, no sé. Creo que me expresé total.

ANEXO D5

QUINTA ENTREVISTA

Entrevistador (E): ¿Me podrías decir qué edad tienes?

Sujeto masculino (S): Tengo 18.

E: ¿En qué carrera estás inscrito actualmente?

S: Estoy estudiando Ingeniería Civil.

E: ¿Fue tu primera elección de carrera la Ingeniería Civil o...?

S: No, no, siempre ha sido Ingeniería Civil, siempre.

E: Ok, ok. ¿Por qué te inscribiste para el segundo semestre de este período académico y no el primero?

S: Pues... eh... No estuve en el primer semestre, yo salí graduado el 2016 de bachiller. Qué pasa... que en la UCV se ve Ingeniería Civil, pero por el rollo de las manifestaciones que en aquel entonces se estaban dando, ningún momento pude comenzar ni tuve la oportunidad para inscribirme en la UCV. Entonces, como método alternativo tuve que buscar otras opciones, y de hecho, la primera que busqué fue la UCAB debido al privilegio que le dan por Ingeniería, le dan mucho prestigio estudiar Ingeniería en la UCAB, y pensé eso en mi primer momento. Y como siempre he querido estudiar Ingeniería Civil, pues, la UCAB fue siempre mi primera opción después de la Central.

E: ¿Tienes planes de volver a la Central después?

S: No, quedarme, ya me quedo aquí ya.

E: Ok. ¿A qué se debe esa elección de carrera?

S: La elección, pues va desde muy chiquito, pues, siempre me han interesado las construcciones, los edificios, y es algo que por eso digo que siempre ha sido mi carrera, digamos, que siempre he querido, porque desde chiquito me ha gustado mucho el tema de las construcciones, de cómo se hacen, me ha llamado mucho la atención. Entonces creo que algo más allá viene a raíz de

programas de Discovery o de History que me llaman mucho la atención, y es algo que me abrió puertas a tomar mi decisión de... de esta carrera.

E: ¿Alguno de tus padres se dedica también a Ingeniería Civil?

S: No, no.

E: Otra de las preguntas que había preparado es, ¿qué papel tienen los estudios en tu vida?

S: Pues, el papel que tienen en mi vida es súper importante, pues. Es, obviamente tu primer paso a tu futuro, vamos a llamarlo así. O mejor dicho, tu primer paso al futuro no, son los pasos a tu futuro. Creo que en mi vida es algo que, pues, me ha cambiado mi vida, porque a través del estudio voy a ver mis conocimientos, y pues, puedo llegar a ser un profesional. No estoy en mi casa, digámoslo así coloquialmente “matando bachacos”, sino que estoy haciendo algo por mí mismo y a un futuro, pues.

E: De acuerdo. ¿Consideras los estudios como un paso necesario a otra cosa?

S: Sí, claro.

E: ¿Específicamente al área laboral o para algo más?

S: Creo que para todo sentido, tanto responsabilidad, tanto campo laboral, como hasta la misma persona como tal, va madurando y va creciendo con respecto a los estudios, porque para llegar a ciertos tipos de estudios tienes que esforzarte al máximo y tener valores que a lo mejor no tenías antes. Mi caso, voy a poner un ejemplo de mi caso, en Ingeniería dicen que para graduarse de ingeniero hay que sacrificar mucho, y es algo que más adelante yo veré y es algo que tengo que, vamos a llamarlo de esta manera, “evolucionar” para yo adaptarme más adelante a cómo van a ser mis siguientes retos, y para adaptarme a mis siguientes retos, pues, tengo que tener más responsabilidad. Y, pues, al llevar de esa responsabilidad, pues, me va haciendo mejor persona a un futuro, un campo laboral. Entonces sí, yo pienso que definitivamente no solo un estudio apoya no solo al campo laboral, creo que es apoya a distintas ramas de... eso.

E: Esta evolución que me estás comentando, ¿más o menos en qué consistiría?

S: Pues yo consisto en que esa evolución es más o menos lo que te vengo comentando, pues. Es, más o menos, tu adaptación que vas llevando de primero, en este caso, de primero a décimo semestre, en mi caso, porque me está pasando que me está costando un poco adaptarme a la universidad, y me cuesta mucho el tema de mi método de estudio. Digo “evolución” porque a medida que yo voy avanzando, voy creando nuevos métodos de estudio, veo con quién me la paso, veo qué profesores son buenos, veo cómo mejoro el estudio para tal cosa, veo qué me va bien, veo qué no me va bien. A eso me refiero, pues.

E: Con esto que me comentas, ¿consideras que los estudios son una prioridad en tu vida?

S: Sí. Bueno... Sí, vamos a ponerlo que sí, lo que pasa es que... Bueno, la situación país obviamente cambia mucho la manera de ver de una persona, y en mi caso, mi parte, pues sí, también. Si bien, para mí, mi prioridad sí son los estudios, en mi caso, pues ahorita... luego... el tema del país me puede hacer cambiar de opinión de repente, como puedo decir que no porque necesito trabajar, por ejemplo. Para sustentarme, pues. Pero actualmente sí, los estudios son mi prioridad.

E: Ok. ¿Podrías contarme más o menos cuánto esfuerzo le dedicas a los estudios?

S: Pues... Le dedico bastante, siempre he visto más ingeniería que el esfuerzo, si no haces ningún tipo de esfuerzo, olvídate que vas a pasar una materia como Matemática, en mi caso. Pues, si no estudio, más nunca la voy a pasar así sea tan bueno. Siempre he pensado que así seas bueno en algo, si no te esfuerzas, ni te dedicas a seguir aprendiendo, no vas a llegar a ningún lado. Y creo que el esfuerzo que yo le estoy poniendo, es el adecuado, si bien me cuesta mucho todavía, no me he adaptado, digamos, todavía a la universidad, al sistema metodológico de la universidad, porque es muy diferente la universidad al liceo, obviamente. Entonces, claro, el cambio de chip cuesta un poco, entonces ahorita es que más o menos ya me he empezado a adaptar, ahorita es que ya sé cómo estudiar, tengo buenos métodos de estudio, de resumen.

E: ¿Cuál considerarías que es la utilidad que tiene estudiar?

S: Pues dependiendo de la manera en que te prepares, saldrás un profesional o muy exitoso o, vamos a llamarlo así, muy desvalorado. Pues yo pienso que dependiendo de cómo tú manejas tus estudios, vas a salir o ¡un muy buen profesional o un buen profesional! Pienso yo, no, por eso

pienso yo que hay que darle tanto esfuerzo para salir lo mejor posible de la universidad, y más en una universidad que te brinda tantos apoyos, como es la UCAB. Me parece que en parte... la infraestructura, la infraestructura, la metodología, la UCAB te da todo lo posible y el 100 % de perfección para que tú puedas seguir adelante. Ahora, dependiendo de ti mismo, ¿no? Pues, bueno... O sea, es el esfuerzo máximo que le tienes que dar tú, es lo más que puedes hacer.

E: Ok, bueno. Me habías comentado un poco que al principio te estaba costando adaptarte a la universidad, ¿en el caso de que enfrentaras fracaso a nivel académico cómo los enfrentarías? ¿Qué harías en esa situación?

S: Pues, bueno... La verdad es que fracasos a niveles académicos, pues, actualmente todavía no he sufrido, pero supongamos que sufriera alguno. Pues, digamos que el amor a mi carrera, bueno, lo voy a ver de esa manera, el amor a mi carrera, va a ser que lo vuelva a intentar otra vez. Claro, no he vivido la experiencia, debe ser muy doloroso, pero... yo... eh... Siempre el hecho de estudiar, siempre el haber querido estudiar esta carrera, me va a hacer volver a seguir, volver a intentarlo otra vez. Y más sabiendo que yo le puedo dar a esa carrera. Entonces yo creo que en mi caso, ese fracaso sería un fracaso, pero volvería a levantarme otra vez. Lo volvería a intentar, sin dudarle alguna.

E: ¿Has tenido algún tipo de fracaso, de problema a nivel académico, alguna evaluación que hayas reprobado?

S: Sí, sí, sí. Claro que sí. A esto me refiero a adaptación, de los métodos de estudio. Siempre mi primer parcial, y disculpa que esté especificando tanto, pues, siempre el primer parcial me costó mucho debido a mi método de estudio, un método de estudio que no era el adecuado para, este caso, Matemática. Un estudio muy práctico y muy poco teórico, cuando ahora es... digamos 30, 70. Y no aprenderte ese 20 % teórico te mata, pues, yo creo que algo como eso me viene sucediendo, y no solo en Matemática, sino en otras materias, como por ejemplo Dibujo, que no... no... no... es suficiente, sino que... No es suficiente lo que aprendes, sino que es lo que tienes que... que... que estudiar, vamos a decirlo así. Entonces, pues... ¿La pregunta era...? Discúlpame.

E: ¿Cómo manejarías esa situación de fracaso?

S: Sí, pues, intentar buscar las maneras de cómo... cómo solucionarlas, pues. Siempre. O sea... caigo siempre en lo mismo: buscar nuevos hábitos de estudio, estudiar en grupo. Digo que estudiar en grupo; estudiar en grupo es un factor que puede influir mucho en... aprender o no. Dedicártele, responsabilidad, son muchas cosas.

E: ¿Me podrías comentar, más o menos, cuál es la diferencia entre este método que me dices que no te estaba funcionando y con este nuevo método que me dices que deberías estar aplicando?

S: Pues, mira, las diferencias son en que... Sabes que Ingeniería es muy práctica, y yo siempre viene con el chip de "Ingeniería es práctica, Matemática, esto y aquello. Con aprenderme esto, esto y esto, ya estoy listo". Qué pasa, que no es solo eso, sino que tienes que aprenderte tanto las partes teóricas, que aunque no creas que no tienen ningún sentido, aún en algún ejercicio te puede ayudar. Y eso es algo que no lo hice al principio, y que ahora por ejemplo, hoy tengo parcial y ya sé que para los verdaderos y falsos, disculpa que contextualice tanto, tengo que aprenderme a juro teoría, porque voy a caer. Y eso es algo que, por ejemplo, me pasó en el primer parcial. Entonces la diferencia es: prepararme bien, y leerme todo lo que pueda. Leer es algo muy importante, así la ingeniería no tengas tanto qué leer, creo que leer es la base fundamental para pasar una carrera en la universidad, sea cuál sea.

E: ¿Eso era algo que no hacías antes?

S: Sí, a mí nunca me ha gustado leer, no soy de estos de leer, pero algo que me ha enseñado ahorita la universidad, es que si no lees, no vas a pasar nunca la materia, así sea Matemática.

E: ¿En qué consistía tu método de estudio? Me dices que era como más práctico, ¿no?

S: Era muy práctico. Era simplemente hacer una guía y listo.

E: ¿Una guía de ejercicios?

S: Sí, ejercicios y listo. Que te puede ayudar sí, el 70 % de tu estudio. Pero a la hora de que saltes a otro nivel, o de que sea más teórico, te vas a caer.

E: Ok. ¿Esa fue como la gran diferencia entonces?

S: Sí, sí. La verdad es que últimamente, de hecho, tuve una prueba hasta hace poquito y aplicando este nuevo método de estudio salí mejor, no 20, pero salí mejor que pruebas pasadas. Sí he visto diferencia aplicando este nuevo método de estudio, de leer y de no tener tanta práctica, sino es concentrarme más en... en algo más equilibrado, pues. Tanto práctica como teoría, dependiendo la materia, obviamente.

E: Ok. ¿Te ha funcionado este método hasta ahora, el nuevo?

S: Pues... no te puedo dar un veredicto cierto y concreto de si me ha funcionado o no. De hecho, lo sabré hoy. Hoy tengo otra prueba, entonces lo sabré hoy si de verdad me funcionó o no, pero hasta lo que yo pienso y veo es que sí. Veo mejorías, o sea, se me hace más fácil resolver un ejercicio que antes no podía resolver, o que me tardaba más en resolver porque tenía que acordarme de cómo hice tal ejercicio, tal cosa. Sino que ahora con la teoría, ya aprendido ya que “ahhh, esto por esto, y porque la teoría me dice que A entre N , A al cuadrado”, etcétera, etcétera. Entonces me parece, sí, yo creo que hay mejoría.

E: Ok, está bien. Un poco ya cerrando, ¿podrías decirme cómo te percibes académicamente, si tuvieses que describirte?

S: Pues... yo soy un buen estudiante, digo que tengo muy buena capacidad de razonamiento. Y digo que puedo dar, puedo darle a ingeniería sin ningún problema, pero siempre poniéndole el esfuerzo y al máximo, pues. No... Si me quedo así, sin hacer nada, obviamente nunca la voy a pasar. Pero creo que sí, sí puedo darle a ingeniería, con mis problemas algunos, como todas las carreras, porque ninguna carrera es fácil, pero sí. Académicamente yo creo que puedo dar para tener buenas notas.

E: Esta concepción que me estás comentando, ¿siempre la has tenido de ti mismo?

S: Sí, sí, siempre. Debe ser... Claro, vuelvo otra vez al chip anterior... al tema anterior del liceo. Es muy diferente el liceo, donde con cualquier noción básica ya la podías pasar cualquier cosa. Ahorita que tienes que profundizarte más allá de esas nociones básicas. Entonces, al irme tan bien en el liceo, adopto una idea general de que aquí me va a venir bien, pero no sé si de verdad me va a funcionar, o me va a ir bien de verdad. ¿Me explico? Entonces claro, son metodologías muy diferentes, la universidad, liceo. Entonces yo creo... por lo que yo he visto, de años atrás, y me

propongo creo que sí. Definitivamente puedo, creo que sí puedo tener un buen rendimiento académico.

E: ¿Piensas que esta concepción que me acabas de comentar podría cambiar de alguna forma?

S: Puede ser.

E: ¿Cómo crees que podría cambiar?

S: A lo mejor con el fracaso de alguna materia. Pero yo creo que estoy llegando a extremos en el que, de verdad, no pueda pasar una materia, una, dos, tres, cuatro intentos, el último intento. Estoy hablando de algo que de verdad sea nefasto, pues. Vamos a llamarlo así. Pero hasta ese momento, yo de verdad, voy a estar siendo claro y firme de que puedo dar.

E: Una última pregunta, si tuvieses que ponerle un número a cuántas horas te dedicas a estudiar, fuera de las horas de clase, ¿cuánto...?

S: Pero ¿hablando de un rango semanal?

E: No, diario.

S: Diario... En mi caso, ehh... El tema este de vivir un poco lejos me influye bastante, y mis horas de estudio independiente son un poco cortas, porque, pues, tengo que concentrarme a lo mejor en algunas otras cosas. Pero yo diría... que... aproximadamente dos horas y media. Muy poco, la verdad. Depende el día, ¿no? Pero digo que diariamente está entre dos horas y tres horas y media.

E: ¿Alguna variación en los fines de semana?

S: Sí, en los fines de semana, sí. Los fines de semana trato de aprovechar al máximo cada ocasión, en las tardes descanso, pero usualmente son los fines de... Sábado y domingo trato de adoptar seis, siete horas de estudio. Trato, hay veces que de verdad... Me podrás entender, pues.

E: Bueno, esas eran todas las preguntas que te tenía, no sé si quieres comentar algo más que te parezca relevante.

S: No, no. Creo que no, creo que dije todo.

ANEXO E

Escala Grit de 12 Ítems - Confiabilidad

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	39,97	28,242	,372	,761
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores	39,20	28,412	,343	,764
3. Mis intereses cambian de un año a otro	38,79	26,869	,522	,745
4. Las dificultades no me desaniman	40,21	28,698	,219	,782
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos	38,88	26,997	,530	,744
6. Soy una persona que trabaja duro	39,80	26,800	,554	,742
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas	38,96	26,753	,558	,741
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados	38,92	26,240	,576	,738
9. Siempre termino lo que empiezo	39,81	26,540	,596	,738
10. Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo	39,96	33,581	-,197	,815
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	40,04	27,174	,409	,757
12. Soy una persona proactiva y aplicada	39,87	26,755	,577	,740

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	1254	1	4	3,15	,860
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores	1248	2	5	3,94	,872
3. Mis intereses cambian de un año a otro	1252	2	5	4,34	,873
4. Las dificultades no me desaniman	1250	1	4	2,92	1,073
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos	1250	2	5	4,24	,844
6. Soy una persona que trabaja duro	1248	1	4	3,33	,844
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas	1251	2	5	4,17	,849
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados	1251	2	5	4,20	,901
9. Siempre termino lo que empiezo	1251	1	4	3,32	,833
10. Me intereso en nuevas actividades cada cierto tiempo	1249	2	5	3,18	,852
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	1248	1	4	3,08	,988
12. Soy una persona proactiva y aplicada	1248	1	4	3,26	,828
N válido (por lista)	1228				

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,773	12

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
43,13	32,362	5,689	12

ANEXO F

Escala Grit de 12 Ítems – Análisis Factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,891
Prueba de esfericidad de Bartlett	3668,660
gl	66
Sig.	,000

Matriz de componente rotado^a

Ítem	Componente	
	1	2
I1	,098	,634
I2	,665	-,071
I3	,723	,125
I4	,067	,369
I5	,638	,240
I6	,327	,677
I7	,737	,177
I8	,619	,363
I9	,459	,594
I10	,235	-,623
I11	,200	,583
I12	,371	,661

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

ANEXO G

Escala Grit de 12 Ítems, sin Incluir el Ítem 10 – Confiabilidad

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	36,81	29,094	,399	,807
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores	36,03	29,621	,331	,813
3. Mis intereses cambian de un año a otro	35,63	28,063	,508	,796
4. Las dificultades no me desaniman	37,04	29,697	,230	,828
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos	35,72	28,124	,524	,795
6. Soy una persona que trabaja duro	36,63	27,622	,585	,789
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas	35,80	27,916	,545	,793
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados	35,76	27,265	,580	,789
9. Siempre termino lo que empiezo	36,64	27,361	,627	,786
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	36,88	28,053	,430	,805
12. Soy una persona proactiva y aplicada	36,70	27,603	,604	,788

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. He superado dificultades para lograr una meta importante	1254	1	4	3,15	,860
2. Nuevos proyectos o ideas me distraen de programas anteriores	1248	2	5	3,94	,872
3. Mis intereses cambian de un año a otro	1252	2	5	4,34	,873
4. Las dificultades no me desaniman	1250	1	4	2,92	1,073
5. He estado obsesionado con ciertas ideas o proyectos, pero al poco tiempo pierdo interés en ellos	1250	2	5	4,24	,844
6. Soy una persona que trabaja duro	1248	1	4	3,33	,844
7. A menudo me propongo metas pero luego decido perseguir otras distintas	1251	2	5	4,17	,849
8. Se me dificulta mantener la atención en proyectos que duren muchos meses en ser completados	1251	2	5	4,20	,901
9. Siempre termino lo que empiezo	1251	1	4	3,32	,833
11. He logrado una meta que me llevó años de trabajo	1248	1	4	3,08	,988
12. Soy una persona proactiva y aplicada	1248	1	4	3,26	,828
N válido (por lista)	1231				

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,814	11

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
39,96	33,523	5,790	11

ANEXO H

Escala Grit de 12 Ítems, sin Incluir el Ítem 10 – Análisis Factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,891
Prueba de esfericidad de Bartlett Aprox. Chi-cuadrado	3499,392
gl	55
Sig.	,000

Matriz de componente rotado^a

Ítem	Componente	
	1	2
I1		,681
I2	,710	
I3	,711	
I4		,447
I5	,617	
I6		,698
I7	,735	
I8	,616	,369
I9	,462	,582
I11		,628
I12	,348	,678

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

ANEXO I

Subescala Consistencia de los Intereses (Excluyendo el Ítem 10) de la Grit de 12 Ítems – Confiabilidad

Estadísticas de elemento

Ítem	Media	Desviación estándar	N
I2.	3,93	,871	1242
I3.	4,33	,873	1242
I5.	4,24	,843	1242
I7.	4,17	,849	1242
I8.	4,20	,902	1242

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
20,88	9,441	3,073	5

Estadísticas de total de elemento

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I2.	16,95	6,818	,410	,745
I3.	16,55	6,264	,552	,694
I5.	16,64	6,500	,519	,706
I7.	16,71	6,235	,586	,682
I8.	16,68	6,273	,521	,705

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,751	5

ANEXO J

Subescala Persistencia del Esfuerzo (Incluyendo el Ítem 10) de la Grit de 12 Ítems – Confiabilidad

Estadísticas de elemento

Ítem	Media	Desviación estándar	N
I1.	3,15	,856	1236
I4.	2,92	1,071	1236
I6.	3,33	,846	1236
I9.	3,32	,834	1236
I10.	3,17	,853	1236
I11.	3,09	,987	1236
I12.	3,26	,824	1236

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
22,25	11,523	3,395	7

Estadísticas de total de elemento

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I1.	19,09	8,816	,389	,528
I4.	19,33	8,892	,232	,590
I6.	18,92	8,197	,539	,475
I9.	18,92	8,374	,509	,487
I10.	19,08	12,571	-,294	,728
I11.	19,16	8,208	,414	,513
I12.	18,98	8,229	,553	,472

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,593	7

ANEXO K

Subescala Persistencia del Esfuerzo de la Grit de 12 Ítems – Confiabilidad

Estadísticas de elemento

Ítem	Media	Desviación estándar	N
I1.	3,15	,856	1239
I4.	2,92	1,071	1239
I6.	3,33	,845	1239
I9.	3,32	,833	1239
I11.	3,09	,986	1239
I12.	3,26	,824	1239

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
19,08	12,569	3,545	6

Estadísticas de total de elemento

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I1.	15,93	9,544	,433	,699
I4.	16,16	9,769	,247	,765
I6.	15,75	8,905	,585	,657
I9.	15,76	9,073	,558	,665
I11.	16,00	8,970	,445	,697
I12.	15,82	8,954	,595	,655

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,728	6

ANEXO L

Cinco Ítems Seleccionados de la Inventory of Learning Styles – Confiabilidad

Estadísticas de total de elemento

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Estudio básicamente para aprobar los exámenes	6,75	8,314	,288	,726
2. Temo que la carrera que elegí sea muy exigente para mí	7,10	6,758	,585	,612
3. Me pregunto, si los estudios universitarios valen la pena de tanto esfuerzo	7,17	7,010	,443	,673
4. Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar	7,14	7,125	,457	,666
5. Dudo de que el área de estudios que elegí sea apropiada para mí	7,35	7,046	,582	,617

Estadísticas de elemento

Ítem	Media	Desviación estándar	N
1. Estudio básicamente para aprobar los exámenes	2,13	,883	1223
2. Temo que la carrera que elegí sea muy exigente para mí	1,78	,953	1223
3. Me pregunto, si los estudios universitarios valen la pena de tanto esfuerzo	1,71	1,047	1223
4. Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar	1,73	,999	1223
5. Dudo de que el área de estudios que elegí sea apropiada para mí	1,53	,885	1223

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,710	5

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
8,88	10,562	3,250	5

ANEXO M

Cinco Ítems Seleccionados de la Inventory of Learning Styles – Análisis Factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,772
Prueba de esfericidad de Bartlett Aprox. Chi-cuadrado	1136,029
gl	10
Sig.	,000

Matriz de componente^a

Ítem	Componente
	1
I1. Estudio básicamente para aprobar los exámenes	,462
I2. Temo que la carrera que elegí sea muy exigente para mí	,792
I3. Me pregunto, si los estudios universitarios valen la pena de tanto esfuerzo	,654
I4. Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar	,687
I5. Dudo de que el área de estudios que elegí sea apropiada para mí	,791

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

ANEXO N

Estadísticos Descriptivos para cada Variable

Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender		
N	Estadístico	1223
Mínimo	Estadístico	1,00
Máximo	Estadístico	4,00
Media	Estadístico	1,7751
Desviación estándar	Estadístico	,64999
Asimetría	Estadístico	1,245
	Error estándar	,070
Curtosis	Estadístico	1,369
	Error estándar	,140

Prueba de Ingreso		
N	Estadístico	1293
Mínimo	Estadístico	90
Máximo	Estadístico	897
Media	Estadístico	379,55
Desviación estándar	Estadístico	129,448
Asimetría	Estadístico	,579
	Error estándar	,068
Curtosis	Estadístico	,551
	Error estándar	,136

Rendimiento Académico Escolar		
N	Estadístico	1293
Mínimo	Estadístico	10.15
Máximo	Estadístico	19.96
Media	Estadístico	14.6198
Desviación estándar	Estadístico	2.02823
Asimetría	Estadístico	,285
	Error estándar	,068
Curtosis	Estadístico	-,626
	Error estándar	,136

Rendimiento Académico Universitario		
N	Estadístico	1293
Mínimo	Estadístico	10,00
Máximo	Estadístico	19,80
Media	Estadístico	13,4483
Desviación estándar	Estadístico	1,85802
Asimetría	Estadístico	,287
	Error estándar	,068
Curtosis	Estadístico	-,364
	Error estándar	,136

Grit		
N	Estadístico	1231
Mínimo	Estadístico	1,45
Máximo	Estadístico	4,45
Media	Estadístico	3,6330
Desviación estándar	Estadístico	,52636
Asimetría	Estadístico	-1,262
	Error estándar	,070
Curtosis	Estadístico	2,017
	Error estándar	,139

Consistencia de los Intereses (Subescala Grit)		
N	Estadístico	1242
Mínimo	Estadístico	1,36
Máximo	Estadístico	3,39
Media	Estadístico	2,8289
Desviación estándar	Estadístico	,41669
Asimetría	Estadístico	-1,015
	Error estándar	,069
Curtosis	Estadístico	1,007
	Error estándar	,139

Perseverancia del Esfuerzo (Subescala Grit)		
N	Estadístico	1239
Mínimo	Estadístico	,62
Máximo	Estadístico	2,48
Media	Estadístico	1,9778
Desviación estándar	Estadístico	,36815
Asimetría	Estadístico	-1,122
	Error estándar	,070
Curtosis	Estadístico	1,467
	Error estándar	,139

Deserción

	Frecuencia	Porcentaje
Prosecutor	1132	87,5
Desertor	161	12,5
Total	1293	100,0

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Femenino	670	51,9
Masculino	621	48,1
Total	1291	100

ANEXO O

**Regresión Logística para Deserción, en Función de Rendimiento Académico
Universitario, Rendimiento Académico Escolar, Grit, Orientación
Motivacional Ambivalente para Aprender y Sexo**

Codificación de variable**dependiente**

Valor original	Valor interno
Prosecutor	0
Desertor	1

Variables en la ecuación

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0 Constante	-1,950	,087	499,168	1	,000	,142

Las variables no están en la ecuación

		Puntuación	gl	Sig.
Paso 0 Variables	Prueba de Ingreso	1,024	1	,312
	Promedio Bachillerato	5,832	1	,016
	Promedio Universidad	17,598	1	,000
	Puntaje ILS	6,406	1	,011
	Sexo	,140	1	,709
	Puntaje Grit	7,744	1	,005
	Estadísticos globales	27,624	6	,000

Pruebas ómnibus de coeficientes de modelo

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1 Paso	28,072	6	,000
Bloque	28,072	6	,000
Modelo	28,072	6	,000

Resumen del modelo

	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
Paso 1	877,243 ^a	,023	,044

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de ,001.

Variables en la ecuación

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Prueba de Ingreso	,000	,001	,201	1	,654	1,000	,999	1,002
	Promedio Bachillerato	-,028	,050	,310	1	,577	,972	,881	1,073
	Promedio Universidad	-,218	,059	13,603	1	,000	,805	,717	,903
	Puntaje ILS	,109	,172	,397	1	,529	1,115	,795	1,563
	Sexo	-,296	,187	2,502	1	,114	,744	,516	1,073
	Puntaje GRIT	-,329	,210	2,442	1	,118	,720	,477	1,087
	Constante	2,614	1,373	3,625	1	,057	13,652		

ANEXO P

Regresión Logística para Deserción, en Función de Rendimiento Académico Universitario, Rendimiento Académico Escolar, Consistencia de los Intereses, Perseverancia del Esfuerzo, Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender y Sexo

**Codificación de variable
dependiente**

Valor original	Valor interno
Prosecutor	0
Desertor	1

Variables en la ecuación

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0 Constante	-1,950	,087	499,168	1	,000	,142

Las variables no están en la ecuación

	Puntuación	gl	Sig.
Paso 0 Variables Prueba Admisión	1,024	1	,312
Promedio Bachillerato	5,832	1	,016
Promedio Universidad	17,598	1	,000
Puntaje ILS	6,406	1	,011
Sexo	,140	1	,709
Cons. Intereses	10,635	1	,001
Pers. Esfuerzo	2,980	1	,084
Estadísticos globales	32,005	7	,000

Pruebas ómnibus de coeficientes de modelo

	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Paso 1 Paso	32,325	7	,000
Bloque	32,325	7	,000
Modelo	32,325	7	,000

Resumen del modelo

Paso	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	872,990 ^a	,026	,050

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de ,001.

Variables en la ecuación

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1ª	Prueba de Ingreso	,000	,001	,150	1	,698	1,000	,999	1,002
	Promedio Bachillerato	-,034	,050	,465	1	,495	,966	,875	1,067
	Promedio Universidad	-,224	,059	14,297	1	,000	,799	,712	,898
	Puntaje ILS	,078	,174	,202	1	,653	1,082	,768	1,522
	Sexo	-,302	,188	2,599	1	,107	,739	,512	1,067
	Cons. Intereses	-,684	,265	6,684	1	,010	,504	,300	,847
	Pers. Esfuerzo	,177	,293	,365	1	,546	1,194	,672	2,122
	Constante	3,254	1,413	5,301	1	,021	25,900		

ANEXO Q

**Regresión Múltiple para Rendimiento Académico Universitario, en Función de
Rendimiento Académico, Escolar, Grit, Orientación Motivacional
Ambivalente para Aprender y Sexo**

Resumen del modelo^d

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Durbin- Watson
					Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,457 ^a	,209	,208	1,64442	317,161	1	1202	,000	1,960
2	,517 ^b	,268	,266	1,58284	96,353	1	1201	,000	
3	,538 ^c	,290	,288	1,55937	37,422	1	1200	,000	

a. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato

b. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso

c. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso, Sexo

d. Variable dependiente: Promedio Universidad

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	857,641	1	857,641	317,161	,000 ^b
	Residuo	3250,353	1202	2,704		
	Total	4107,993	1203			
2	Regresión	1099,042	2	549,521	219,337	,000 ^c
	Residuo	3008,952	1201	2,505		
	Total	4107,993	1203			
3	Regresión	1190,037	3	396,679	163,133	,000 ^d
	Residuo	2917,956	1200	2,432		
	Total	4107,993	1203			

a. Variable dependiente: Promedio Universidad

b. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato

c. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso

d. Predictores: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso, Sexo

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia
1	(Constante)	7,353	,346		21,245	,000	
	Promedio Bachillerato	,418	,023	,457	17,809	,000	1,000
2	(Constante)	6,502	,344		18,890	,000	
	Promedio Bachillerato	,385	,023	,421	16,881	,000	,979
	Prueba de Ingreso	,003	,000	,245	9,816	,000	,979
3	(Constante)	7,674	,389		19,703	,000	
	Promedio Bachillerato	,353	,023	,386	15,282	,000	,928
	Prueba de Ingreso	,004	,000	,271	10,865	,000	,950
	Sexo	-,571	,093	-,154	-6,117	,000	,930

a. Variable dependiente: Promedio Universidad

Variables excluidas^a

Modelo		En beta	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad
						Tolerancia
1	Prueba Admisión	,245 ^b	9,816	,000	,273	,979
	Puntaje ILS	-,024 ^b	-,914	,361	-,026	,984
	Puntaje Grit	-,020 ^b	-,788	,431	-,023	,987
	Sexo	-,107 ^b	-4,122	,000	-,118	,958
2	Puntaje ILS	-,019 ^c	-,771	,441	-,022	,984
	Puntaje Grit	-,007 ^c	-,275	,783	-,008	,984
	Sexo	-,154 ^c	-6,117	,000	-,174	,930
3	Puntaje ILS	-,012 ^d	-,502	,616	-,014	,982
	Puntaje Grit	-,017 ^d	-,674	,501	-,019	,980

a. Variable dependiente: Promedio Universidad

b. Predictores en el modelo: (Constante), Promedio Bachillerato

c. Predictores en el modelo: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso

d. Predictores en el modelo: (Constante), Promedio Bachillerato, Prueba de Ingreso, Sexo

Estadísticas de residuos^a

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	11,2226	16,9540	13,4546	,99326	1291
Residuo	-5,03797	4,64118	-,00559	1,56830	1291
Valor pronosticado estándar	-2,248	3,515	-,004	,999	1291
Residuo estándar	-3,231	2,976	-,004	1,006	1291

a. Variable dependiente: Promedio Universidad

ANEXO R

**Regresión Múltiple para Rendimiento Académico Escolar, en Función de Grit,
Orientación Motivacional Ambivalente para Aprender y Sexo**

Resumen del modelo^c

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Durbin- Watson
					Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,204 ^a	,042	,041	1.97960	52,345	1	1202	,000	1,981
2	,233 ^b	,054	,053	1.96731	16,069	1	1201	,000	

a. Predictores: (Constante), Sexo

b. Predictores: (Constante), Sexo, ILS

c. Variable dependiente: Promedio Bachillerato

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	205,131	1	205,131	52,345	,000 ^b
	Residuo	4710,435	1202	3,919		
	Total	4915,566	1203			
2	Regresión	267,323	2	133,661	34,535	,000 ^c
	Residuo	4648,243	1201	3,870		
	Total	4915,566	1203			

a. Variable dependiente: Promedio Bachillerato

b. Predictores: (Constante), Sexo

c. Predictores: (Constante), Sexo, ILS

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad
		B	Error estándar	Beta			Tolerancia
1	(Constante)	15,835	,178		89,044	,000	1,000
	Sexo	-,827	,114	-,204	-7,235	,000	
2	(Constante)	16,413	,228		71,981	,000	,996
	Sexo	-,796	,114	-,197	-6,997	,000	
	ILS	-,351	,087	-,113	-4,009	,000	

a. Variable dependiente: Promedio Bachillerato

Variables excluidas^a

					Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad
Modelo		En beta	T	Sig.		Tolerancia
1	Puntaje Grit	,095 ^b	3,356	,001	,096	,991
	Puntaje ILS	-,113 ^b	-4,009	,000	-,115	,996
2	Puntaje ILS	,038 ^c	1,031	,303	,030	,583

a. Variable dependiente: Promedio Bachillerato

b. Predictores en el modelo: (Constante), Sexo

c. Predictores en el modelo: (Constante), Sexo, ILS

Estadísticas de residuos^a

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	13.4176	15.2660	14.6167	.47019	1221
Residuo	-4.25572	5.54081	.00165	1.96956	1221
Valor pronosticado estándar	-2,544	1,377	,000	,997	1221
Residuo estándar	-2,163	2,816	,001	1,001	1221

a. Variable dependiente: Promedio Bachillerato

ANEXO S

Diferencia de Medias entre las Variables en Función del Sexo

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Prueba Admisión	Mujer	670	362,21	123,552	4,773
	Hombre	621	398,77	132,878	5,332
Promedio Bachillerato	Mujer	670	15,0299	1,99329	,07701
	Hombre	621	14,1737	1,97467	,07924
Promedio Universidad	Mujer	670	13,7977	1,78899	,06911
	Hombre	621	13,0727	1,86105	,07468
Puntaje ILS	Mujer	642	1,7377	,66081	,02608
	Hombre	579	1,8159	,63586	,02643
Puntaje Grit	Mujer	642	3,6804	,52941	,02089
	Hombre	587	3,5825	,51582	,02129
Consistencia Int.	Mujer	648	2,8571	,41313	,01623
	Hombre	592	2,7993	,41529	,01707
Perseverancia Esf.	Mujer	647	2,0115	,37333	,01468
	Hombre	590	1,9414	,35894	,01478

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Prueba Admisión	Se asumen varianzas iguales	4,156	,042	-5,123	1289	,000
	No se asumen varianzas iguales			-5,109	1261,221	,000
Promedio Bachillerato	Se asumen varianzas iguales	,218	,640	7,745	1289	,000
	No se asumen varianzas iguales			7,748	1283,301	,000
Promedio Universidad	Se asumen varianzas iguales	1,963	,161	7,136	1289	,000
	No se asumen varianzas iguales			7,125	1272,057	,000
Puntaje ILS	Se asumen varianzas iguales	,135	,713	-2,102	1219	,036
	No se asumen varianzas iguales			-2,106	1213,885	,035
Puntaje Grit	Se asumen varianzas iguales	,246	,620	3,279	1227	,001
	No se asumen varianzas iguales			3,283	1222,048	,001
Consistencia de los Intereses.	Se asumen varianzas iguales	,004	,950	2,456	1238	,014
	No se asumen varianzas iguales			2,456	1226,765	,014
Perseverancia del Esfuerzo	Se asumen varianzas iguales	1,469	,226	3,359	1235	,001
	No se asumen varianzas iguales			3,365	1231,536	,001

ANEXO T

Diferencia de Deserción en Función del Sexo

Tabla cruzada Deserción*Sexo

			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
Deserción	Prosecutor	Recuento	582	548	1130
		% dentro de Deserción	51,5%	48,5%	100,0%
	Desertor	Recuento	88	73	161
		% dentro de Deserción	54,7%	45,3%	100,0%
Total		Recuento	670	621	1291
		% dentro de Deserción	51,9%	48,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,562 ^a	1	,454	,500	,253
Corrección de continuidad ^b	,442	1	,506		
Razón de verosimilitud	,562	1	,453		
Prueba exacta de Fisher					
Asociación lineal por lineal	,561	1	,454		
N de casos válidos	1291				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 77,44.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

ANEXO U

Diferencia de Medias entre Rendimiento Académico Universitario y Escolar

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Promedio Bachillerato	14,6198	1293	2,02823	,05641
	Promedio Universidad	13,4483	1293	1,85802	,05167

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Promedio Bachillerato & Promedio Universidad	1293	,461	,000

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar			
Par 1	Promedio Bachillerato – Promedio Universidad	1,17146	2,02226	,05624	20,830	1292	,000