

## Características de personalidad asociadas a estudiantes de permanencia prolongada

Mariángeles Páyer Sánchez

mpayer@cantv.net

Escuela de Educación, Departamento de Psicología Educativa  
Universidad Central de Venezuela.

### Resumen

El trabajo que se presenta explora algunas características de personalidad, a partir del Inventario PIHEMA R-2 (Ponce y Granell, 2006) en estudiantes de la licenciatura en Educación que tienen entre 7 y 12 años en la universidad. En el contexto del trabajo se definen estos estudiantes como de “permanencia prolongada”, puesto que han excedido el tiempo reglamentario de graduación. El Inventario PIHEMA es una prueba de orientación cognitiva-conductual que mide variables asociadas a las dimensiones: (1) éxito escolar y (2) conductas que interfieren con el rendimiento académico. Los resultados indican que las variables exploradas tienen un valor predictivo del 45.4% con respecto al tiempo de graduación. Entre los rasgos destacados, el 45% de la muestra exhibe un nivel bajo en interés por el aprendizaje y la innovación, el 41% bajo autodominio, y el 14% alto número de conductas de interferencia. No obstante, más del 50% se comporta como un grupo promedio en cuanto a los factores, motivación al logro, estabilidad emocional y conductas de interferencia. Se analizan estos resultados en función de sus implicaciones en el proceso de selección para el ingreso a la Educación Superior.

**Palabras clave:** personalidad, Inventario PIHEMA, rezago estudiantil, permanencia en la universidad, síndrome todo menos tesis.

## Personality characteristics associated with long stay students

### Abstract

The study explores some personality characteristics from the PIHEMA r-2 inventory (Ponce and Granell, 2006) in undergraduate students in education who are between 7 and 12 years in college. In the context of the research these students are defined as “long stay” students, as they have exceeded the normal time for graduation. PIHEMA inventory is an orientation test that measures cognitive-behavioral variables associated with the dimensions: (1) success in school and (2) behaviors that interfere with academic performance. The results indicate that the explored variables have a predictive value of 45.4 % with regard to the time of graduation. Among the outstanding features, 45 % of the sample exhibits a low level of interest for learning and innovation, 41 % exhibits low self-control, and 14 % shows a high number of behaviors of interference. Nevertheless, more than 50 % behaves as an average group as for the factors, motivation to the achievement, emotional stability and conducts of interference. These results are analyzed depending on their implications in the process of selection to enter college education.

**Key words:** personality, Inventory PIHEMA, left-behind students, permanency in the university, “Everything less thesis” syndrome.

El tiempo que le toma a un estudiante obtener un grado universitario se ha definido como Índice de Eficiencia de Titulación (IET), el cual es un indicador de la velocidad a la que avanzan los alumnos a través de los programas académicos (González, 2005). Un IET bajo indica que el tiempo que necesita el estudiante para cumplir con todos los requisitos académicos y graduarse es mayor que el tiempo teórico que se estima para concluir el programa, lo que supone que el alumno transita más lentamente a través del plan de estudios. En oposición un IET alto está asociado a menor demora y mayor velocidad para alcanzar el grado en el tiempo previsto. En condiciones ideales, podría esperarse que todos los estudiantes que conforman una cohorte puedan avanzar de acuerdo al tiempo establecido por los planes de estudio y egresar con un título profesional. Sin embargo, en la realidad esto no ocurre así, pues no todos los estudiantes que inician estudios a nivel superior se gradúan en el tiempo reglamentario. Por lo general, la tendencia indica que ocurre un retraso o rezago en el tiempo de graduación, por ejemplo, carreras largas que están previstas de acuerdo a su diseño curricular para ser concluidas con otorgamiento del diploma de grado en cinco años, se extienden a seis o más, lo que supone que el estudiante prolonga el tiempo de permanencia en la universidad y retrasa la obtención del título. Datos del Centro Nacional de Estadísticas de Educación de los Estados Unidos 2004, reportados por Hall, Smith y Chia (2008), reafirman esta tendencia, y al respecto señalan que carreras de cuatro años pueden requerir cinco, seis y a veces más para la obtener el título universitario.

Rama (2005), exdirector de IESALC/UNESCO señala que la demora en la finalización de los estudios universitarios constituye un problema complejo, de muchas aristas, que compromete la calidad del sistema educativo, y también tiene implicaciones económicas y sociales. Estudios de evolución de cohortes en América Latina y el Caribe dan cuenta de la magnitud del hecho. Rama (2005) reporta que Guatemala tiene el Índice de Eficiencia de Titulación más bajo de la región, el cual asciende a 24.4%, seguido en orden ascendente de, Bolivia (27.5%), Uruguay (28%), Costa Rica (46%), Chile (46.3%), Venezuela (48%), Colombia (57.3%), Brasil (60.7%), Paraguay (67%), y Cuba (75%). De este grupo, los países con mayores IET, como Cuba, Brasil, Colombia, Venezuela, Chile y Costa Rica, tienen sistemas de admisión sustentados en mecanismos de selección de ingreso en base a cupos, a excepción de Cuba. No obstante, según Rama (2005), parece existir una relación entre mayores IET y sistemas de admisión basados

en procesos de selección. Por el contrario, los IET más bajos se asocian a sistemas de admisión abiertos o de ingreso irrestricto como es el caso de Guatemala, Bolivia y Uruguay.

Para el caso venezolano, estadísticas reportadas por la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela [UCV] (2006), que es la primera universidad del país, arrojan que sólo el 15.48% de los estudiantes concluye la carrera en el tiempo previsto, tomando como referencia el parámetro de cinco años para carreras largas. En promedio, la mayoría termina en seis años, no obstante, al agrupar las categorías siete años o más, se observa que un alto porcentaje (51.31%), excede el tiempo reglamentario para graduarse en dos o más años, es decir, sobre la base de cinco años, se adicionan dos, tres, cuatro años, o más. Visto por áreas de conocimiento, las Facultades con mayor número de graduados en el tiempo previsto son: Farmacia, Medicina, Ciencias Jurídicas y Políticas, y Ciencias Económicas y Sociales. Entre las Facultades con un mayor número de graduados en seis años se encuentran: Agronomía, Arquitectura y Urbanismo, Humanidades y Educación, e Ingeniería. Por otra parte, las Facultades en las que se presenta el mayor número de graduados en siete años o más son: Ciencias, Odontología y Ciencias Veterinarias (Secretaría UCV, 2006).

Algunos trabajos puntuales que analizan la duración media de los estudios en instituciones universitarias describen el comportamiento del IET, y de los factores asociados a la demora del tiempo de graduación. En esta dirección Álvarez y Orrego (2000), con base al uso de un modelo markoviano analizaron la forma como evolucionan los cursantes a través de las materias que componen un área específica dentro de la formación profesional. El conjunto de materias en cuestión se inscribe bajo lo que los autores denominan *una línea*, que es una secuencia de asignaturas relacionadas a través de pre-requisitos. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Eafit, en Medellín, Colombia. Tal como lo definen los autores,

Una cadena de Markov es un estudio de la sucesión de transiciones en el tiempo de un fenómeno aleatorio o estocástico, mediante el cual es posible estimar vectores de probabilidad de los estados del sistema en el futuro y el tiempo promedio de permanencia en cada estado (p.46).

Dos de los supuestos importantes en que se fundamenta este modelo son: a) la situación de los estudiantes en el tiempo  $t + 1$  depende sólo de su situación en el tiempo  $t$  y no de los tiempos anteriores; b) la probabilidad de

avanzar al siguiente nivel no depende del número de repitencias anteriores. Visto así, la probabilidad de aprobar una materia no se ve aumentada porque un estudiante haya repetido la precedente, ni disminuida porque haya aprobado la anterior en la primera vez (Álvarez y Orrego, 2000).

Álvarez y Orrego (2000), describen seis condiciones del flujo de un estudiante en una línea de materias, estas condiciones son: (1) aprobar la asignatura y pasar a la siguiente, (2) aprobarla y salir temporalmente del programa, (3) aprobarla y salir definitivamente del programa [deserción], (4) aplazar la asignatura y repetirla, (5) aplazar la asignatura y salir temporalmente del programa, y (6) reprobirla y salir definitivamente. De estas condiciones, las identificadas con los números dos, cuatro y cinco se asocian a un bajo Índice de Eficiencia de Titulación. Estos son escenarios en los cuales el estudiante se mantiene en el sistema, pero avanza a un ritmo más lento motivado a las interrupciones temporales y al retraso que origina repetir asignaturas.

Enfatizan los autores en la necesidad de revisar los modelos pedagógicos y los tipos de evaluación, y en especial evaluar qué pasa en aquellas materias que constituyen nódulos críticos o dónde el “coeficiente de fricción” es mayor. El coeficiente de fricción es “el rezago que aporta cada materia en promedio, al rezago de una línea” (Álvarez y Orrego, 2000, p.50). En este particular, según los investigadores, las materias de ciencias básicas, ubicadas en los primeros semestres, son las que presentan mayor problema en su aprendizaje, ya sea por su naturaleza, o porque la base matemática del bachillerato es deficiente, de igual forma acotan, que la formación con la que llegan los estudiantes a la universidad no es uniforme, por lo que el rendimiento en los primeros semestres reflejará esas diferencias en la calidad de formación de la educación secundaria.

Otra investigación que explora los factores asociados al tiempo de graduación, la aporta Giovagnoli (2002), quien utilizó modelos de riesgo proporcional no paramétricos para estimar los efectos cualitativos y cuantitativos de características personales y socioeconómicas que se relacionan con la duración y la probabilidad de riesgo de abandonar o graduarse en estudiantes de Contaduría Pública en la Universidad Nacional de Rosario. Dicho autor, evidenció que el mayor porcentaje de estudiantes se gradúa en el séptimo y octavo año, para un plan teórico de cinco años de la carrera y sólo el 5.83% de los estudiantes finaliza en el tiempo previsto. Estos resultados son consistentes con los encontrados por Muñoz (2005) en una

investigación realizada en la Universidad de La Laguna, quien al analizar el tiempo medio de graduación en titulaciones de ciclo largo, encontró que un elevado porcentaje de estudiantes, alrededor del 30%, invierte en graduarse siete años o más. También se corresponden estos resultados con los de Álvarez y Orrego (2000), quienes señalaron que el tiempo promedio de graduación de los estudiantes de Ingeniería Civil que fueron considerados en el estudio por ellos realizado, es de 12.86 semestres, para una carrera estimada en 11 semestres, es decir, que el rezago promedio para completar el plan de estudios es de  $1.86 \approx 2$  semestres.

Entre los factores que explican el comportamiento descrito, Pagura et al. (2000, c.p. Giovagnoli, 2002), encontró que las características que favorecen la posibilidad de concluir los dos primeros años de carrera en función del tiempo son: la aprobación de exámenes de ingreso, el nivel educacional de los padres y el comienzo de la carrera universitaria inmediatamente después de haber terminado el nivel secundario. Sin embargo este último hallazgo, según Giovagnoli (2000), resultó ser un factor relevante para el caso de la deserción, pero no incrementa significativamente la probabilidad de graduarse que tiene un estudiante. No obstante, el hecho que el alumno haya abandonado otra carrera, parece disminuir el chance de titularse a tiempo, en comparación con el que inicia una carrera por primera vez. Por el contrario, si el participante ha concluido otra carrera universitaria, antes de comenzar una nueva, tiene 4.46 veces más probabilidades de recibirse que un principiante.

Otros factores estudiados por Giovagnoli (2000), asociados a lo que denomina “finalización exitosa de la carrera universitaria”, son: el nivel de educación alcanzado por los padres, la condición de trabajador del estudiante, el género, el estado civil, la edad, el vivir con la familia y la orientación vocacional. Al respecto, cuando se mantienen todas las variables constantes, de acuerdo al modelo de análisis utilizado, los resultados del estudio indican que: el nivel de instrucción de los padres influye significativamente en la posibilidad de graduarse en el tiempo previsto, de esta forma, en la medida que el nivel educativo es mayor, la probabilidad de graduación se incrementa. Para un estudiante que está trabajando, al menos, durante el último año en que asiste a la universidad, la probabilidad de graduarse es de 45% menos que un alumno dedicado a tiempo completo al estudio. En cambio, el efecto de iniciar la carrera trabajando no es significativo en reducir la probabilidad de graduarse.

Otros de los factores que inciden positivamente en el tiempo de graduación, de acuerdo a Giovagnoli (2000) son: la condición de género femenino, el estado civil soltero. El haber recibido orientación vocacional por un profesional, lo que incrementa la probabilidad en 1.67 veces de culminar exitosamente la carrera; y el haber asistido a un colegio dependiente de la universidad, favorece esta probabilidad, en oposición a los egresados de escuelas secundarias nacionales.

En atención a los aspectos que median en la obtención del título de grado en el momento oportuno, Hall, Smith y Chia (2008), señalan que una gran variedad de factores pueden estar relacionados con una permanencia prolongada en la universidad, como por ejemplo aspectos de tipo económico, como aquellos que requieren de los estudiantes trabajos de medio tiempo, o tiempo completo para cubrir los costos, la indecisión sobre continuar en la carrera, el cambio de carrera o universidad, el ajuste de las libertades personales al ambiente universitario y las estrategias inútiles o ineficientes de aprendizaje, deben ser tenidos en cuenta para explicar el tiempo que conlleva a un estudiante entrar en la ceremonia de grado.

Se han encontrado también diferencias en el tiempo de graduación en atención a la modalidad de estudios, por ejemplo para el caso de la carrera Educación de la modalidad presencial, el tiempo promedio de graduación es de 6 años, según datos de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela (2006), mientras que de acuerdo a estadísticas reportadas por la Coordinación Académica de la Escuela de Educación (2007) de la misma universidad, el tiempo promedio de graduación de los estudiantes que cursan en la modalidad a distancia, es de 8 años, cuando el lapso reglamentario de carrera es 5 años para ambas modalidades. Características de los estudiantes de educación a distancia como que sea en su mayoría una población trabajadora, de mayor edad, padres de familia, y algunas descritas en la literatura (García Arretio, 2001; Salinas, 1998), como lo son la sensación de aislamiento y soledad y la falta de tiempo, podrían asociarse a dicha condición, y explicar tal vez las diferencias entre los estudiantes presenciales y a distancia de la misma carrera.

En problema de la postergación en el tiempo de graduación es complejo y responde a múltiples factores, como se puede ver. Otro de los aspectos que parece tener prevalencia en este problema es el requisito de presentación de tesis de grado que demandan algunas carreras. En este sentido, se ha descrito

el síndrome *Todo Menos Tesis* (TMT) como la condición en la que los estudiantes concluyen la escolaridad, pero no presentan el trabajo de grado, y por tanto, no se gradúan, pero pueden mantenerse en el sistema de control de estudios inscribiendo la tesis por un tiempo superior al reglamentario para la culminación de la carrera.

Ferrer de Valero y Malaver (2000), identificaron cuatro factores de tipo institucional, que comprometen la culminación del trabajo de grado, tales factores se enuncian seguidamente: (1) organización académica, (2) apoyo institucional, (3) tutores, y (4) ambiente organizacional. Concluyeron las autoras que de los cuatro factores mencionados, únicamente los dos primeros (organización académica y apoyo institucional), y el aspecto disponibilidad de tutor del tercer componente, tienen incidencia en el síndrome TMT, para el caso de los programas de estudio analizados en la Universidad del Zulia, lugar donde tuvo lugar la investigación.

Además de los aspectos de tipo institucional que parecen tener incidencia en el síndrome TMT, se han determinado algunos rasgos asociados al perfil del estudiante afectado por dicha condición, entre las características más notorias se destacan: falta de motivación, ansiedad, sensación de aislamiento, necesidad de apoyo, manejo inadecuado del tiempo, dificultades para escribir fluidamente, y baja autoestima académica y personal (Bustamante, 2004; Ferrer de Valero & Malaver, 2000; García Calvo, 2006 ; Gheller, 2002).

Profundizando un poco más en las características de personalidad asociadas a la postergación en la culminación de los estudios, se distinguen algunas investigaciones que dan cuenta de la relación entre rasgos de personalidad, rendimiento académico y permanencia prolongada en la institución educativa. Tal como señalan Cerchiaro, Pava, Tapia y Sánchez (2006), la mayor parte de los estudios que establecen la relación entre personalidad y rendimiento académico, se focalizan en rasgos de extraversión – introversión, y neuroticismo - estabilidad emocional. Por ejemplo, Entwistle y Cunningham (1968), Eysenck y Cookson (1969), y Savage (1966, c.p. Nácher, 2004), aportaron evidencia que la extroversión correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y el neuroticismo por el contrario, se asocia negativamente. Esta última tendencia fue corroborada por Nácher (2004), sin embargo, no así para el caso de la extraversión, en donde se encontraron correlaciones negativas entre la extraversión y las variables del rendimiento escolar analizadas para un grupo de 57 niños de 12 y 14 años, lo cual, de acuerdo al autor, parece estar asociado al tamaño de

la muestra. No obstante, Bynner (1972) y Elliott (1972, c.p. Náchér, 2004), acotan que la “extraversión correlaciona positivamente con el rendimiento hasta los 14 ó 15 años, siendo la relación inversa años más tarde” (p.3).

Además de las variables extraversión y neuroticismo, el trabajo de Náchér (2004), exploró con base al Cuestionario EPQ-J de Eysenck y Eysenck, las dimensiones psicoticismo o dureza, sinceridad y predisposición a la conducta antisocial. Estas dimensiones de personalidad fueron correlacionadas con el rendimiento en asignaturas del plan de estudios de 8° grado de Educación Básica, y discriminadas por género. Los resultados arrojan correlaciones negativas entre todas estas variables y el rendimiento en el 89% de los casos. De estas variables, la propensión a la conducta antisocial (CA), fue la que más arrojó correlaciones negativas significativas, lo que de acuerdo a Náchér (2004) se interpreta como que “una mayor puntuación en la escala CA, esto es, ser inconformista, agresivo y transgredir las normas con mayor facilidad, está relacionado con un peor rendimiento en todas las asignaturas” (p.5). Con respecto, a la discriminación por género, sólo se hallaron diferencias significativas entre las niñas y niños en las asignaturas ciencias naturales y religión con respecto a la escala de sinceridad, en la que se obtuvieron correlaciones positivas con una clara superioridad de las niñas.

En atención a lo que supone establecer correlaciones entre variables en las que se incluya la personalidad como centro de referencia, Cerchiaro et al. (2006), señalan en principio, que en ningún sentido se pueden asumir como relaciones causales, y que “las variables de personalidad no se pueden utilizar como base para hacer predicciones sobre un individuo concreto, sino sólo para hacer predicciones probables, ya que están basadas en el estudio de grupos y no de individuos” (p.84). Cerchiaro et al. (2006), en este particular, no encontraron ninguna correlación directa entre factores de personalidad y el promedio académico en un estudio que exploró la relación entre el nivel de pensamiento, factores de personalidad y calificaciones en 195 estudiantes de la Universidad del Magdalena. Indican los autores con respecto a ello que “el promedio académico no obedece a un factor en especial ni está sujeto a una variable en particular, por lo menos a nivel general” (p.89).

Por su parte, Cassaretto, Niño de Guzmán y Calderón (2003), investigaron la relación entre personalidad, rendimiento académico y otras variables en 170 universitarios, mediante los instrumentos NEO PI-R de Costa y el EPPS de Edwards. Se consideró las variables edad, ciclo académico, percepción del rendimiento, de la propia motivación para estudiar, y fuentes

de apoyo. Se encontraron asociaciones entre el rendimiento y conciencia, perseverancia, cambio y agresión. El rendimiento fue mejor explicado por las aspiraciones de logro, reflexión, cambio de percepción del rendimiento y edad del estudiante.

Otro trabajo que explora factores de personalidad asociados a rendimiento académico, fue llevado a cabo por Nofle y Robins (2007), en el estudio se examinó la capacidad de predicción de algunos rasgos de personalidad sobre las puntuaciones del SAT (por sus siglas en inglés '*Scholastic Aptitude Test*') y el promedio académico GPA (por sus siglas en inglés '*Grade Point Average*'). Los resultados indican que la *sinceridad* fue el predictor más fuerte de los puntajes de razonamiento verbal en el SAT, y que la *escrupulosidad*, lo que supone hacer las cosas con atención y detenimiento, fue el mejor predictor, tanto del promedio académico en la escuela secundaria como en el *college*. Estas relaciones fueron replicadas a través de cuatro muestras independientes y cuatro diferentes inventarios de personalidad. Análisis adicionales mostraron que la *escrupulosidad* pronosticó el GPA de la universidad, incluso después de controlar el promedio de la escuela secundaria y los puntajes de la prueba de aptitud académica, y que la relación entre *escrupulosidad* y el promedio de notas en la universidad era mediado tanto en forma concurrente como longitudinalmente por el incremento del esfuerzo académico y altos niveles de habilidad académica percibida.

La relación entre *sinceridad* y los puntajes de razonamiento verbal del SAT fue independiente del rendimiento académico y fue mediado tanto en forma concurrente como longitudinalmente por la *inteligencia verbal percibida*. Juntos, estos hallazgos muestran que los rasgos de personalidad tienen efectos independientes e incrementan el rendimiento escolar, inclusive después de controlar los predictores tradicionales de los resultados académicos.

Duckworth (2006), sostiene que aun cuando la *inteligencia* ha sido el indicador por excelencia para predecir el logro académico y el desempeño en todos los dominios profesionales, no es suficiente para pronosticar el éxito. Duckworth (2006), a través de estudios longitudinales, aporta evidencia de cómo la *autodisciplina* y la *determinación de carácter* predicen el desempeño académico en adolescentes. La *autodisciplina* se define como ser ordenado y metódico consigo mismo, y la *determinación o fuerza de carácter* es definida como la *perseverancia* y la *pasión por lograr metas* a

largo plazo. Los resultados indican que la autodisciplina explica dos veces más la varianza en el rendimiento académico, tanto como el coeficiente intelectual (IQ) [por sus siglas en inglés '*Intelligence Coefficient*'], con el cual no estaba fuertemente relacionado. También se encontró que las niñas tienden a ser más autodisciplinadas que los niños, y que la autodisciplina contribuyó a obtener calificaciones más altas en todos los cursos incluyendo matemáticas, a pesar de puntajes marginalmente superiores en las pruebas de aprovechamiento y más bajos de IQ.

Con respecto a la variable determinación de carácter, cuatro estudios presentados dan apoyo a la hipótesis de que ésta es mejor predictor del éxito académico con respecto a la autodisciplina y el IQ. La fuerza de carácter predijo el logro educativo a lo largo del tiempo en una muestra de adultos de 25 años o más; también permitió pronosticar el GPA en adolescentes de escuela secundaria y estudiantes universitarios; en el mismo sentido, la determinación de carácter se asoció a niveles más altos de retención y GPA mayores en la Academia Militar de *West Point*, así como la clasificación en el *ranking* final del concurso de ortografía nacional. Duckworth (2006), especuló que la determinación de carácter es más importante para el logro de objetivos especialmente desafiantes, en los cuales la probabilidad de rendirse es alta, mientras que la autodisciplina es más importante para el logro de tareas más moderadas y estructuradas.

Anderson, Hattie y Hamilton (2005), utilizaron un instrumento multidimensional de locus de control (I-SEE) para investigar la relación entre locus de control, motivación y logro académico en tres diferentes tipos de escuelas. Una de las fortalezas del instrumento es que incorpora el constructo de *autoeficacia* que está arraigado al modelo de personalidad y acción basado sobre las concepciones teóricas del campo, además incluye el rol del ambiente y la personalidad en la determinación de la actividad. Los resultados sugieren que los modelos interaccionales son requeridos en investigaciones de motivación y logro académico, además que niveles moderados de locus de control y autoeficacia parecen ser más adaptativos que niveles extremos altos o bajos.

Otro estudio que alude al papel del locus de control y autoeficacia en relación al tiempo de graduación, fue desarrollado por Hall, Smith y Chia (2008), los autores apoyan el modelo de logro académico sobre la base de dimensiones de metacognición y factores afectivos (autoeficacia, motivación y locus de control). La investigación consistió en un estudio longitudinal

que se llevó a cabo con 202 estudiantes de *Southeastern University*, de los cuales 158 eran de primer año. Se obtuvo información sobre el GPA de la escuela secundaria. Se aplicó un Cuestionario de Procesos Ejecutivos (EPQ), para evaluar destrezas metacognitivas, la escala multidimensional de Levenson para locus de control, y la escala de locus de control interno de Chia. Las variables fueron procesadas por medio de un análisis de regresión, utilizando el año de graduación y el GPA en la universidad como variables dependientes.

Los resultados sugieren que los factores metacognitivos juegan un papel importante para pronosticar el éxito académico y el GPA en la universidad. También apoyan la premisa que el promedio de la escuela secundaria es un indicador de logro educativo en relación con el GPA de la universidad así como con el Índice de Eficiencia de Titulación. Sin embargo, el factor clave del estudio relacionado con el tiempo de graduación en el momento oportuno es *el locus de control interno*. Argumentan Hall et al. (2008), que la forma en que los estudiantes perciben los logros educativos con respecto a factores internos o externos, como la habilidad o esfuerzo, o la suerte o la ayuda pueden influir tanto en sus éxitos como en los fracasos en la academia. En este sentido, la percepción de baja autoeficacia y atribuciones negativas pueden socavar el trabajo escolar. Pero, cuando los estudiantes comprenden su papel en los resultados exitosos y están dispuestos a asumir un rol académico más competente, ello puede ser decisivo en transitar en la universidad y completar los requisitos de grado en el momento oportuno.

Finalmente, se hará referencia al trabajo de Stolrow (1994), quien condujo un estudio orientado a determinar el efecto diferencial de rasgos de personalidad sobre el tiempo de graduación de candidatos a las fuerzas especiales del ejército de los Estados Unidos. Stolrow (1994), comparó un grupo de 1419 aspirantes que participaron en el curso de valoración y selección de las fuerzas especiales. Se aplicó el MMPI como instrumento y se estableció la relación entre los rasgos de personalidad y los sujetos que se graduaron y los que fallaron.

Para las escalas simples, el análisis estadístico de MANOVA arrojó diferencias confiables en las escalas *L*, *F*, *I* y *8* entre los dos grupos, siendo las escalas *L*, *8* y *I*, las más fuertes para separar a los grupos, de acuerdo al análisis discriminante. Así como se encontraron diferencias entre aquellos sujetos que se graduaron primero y los que no fueron seleccionados. De acuerdo a Stolrow (1994), los resultados del estudio, fueron lógica y

estadísticamente consistentes con el perfil de personalidad hipotético asociado a los candidatos no exitosos, cuyos rasgos de personalidad incluyen incremento de rebeldía, impulsividad, egocentrismo, inmadurez e inadecuado ajuste personal.

Con base en este marco referencial, se presenta a continuación un estudio de carácter descriptivo que explora a partir del inventario PIHEMA R-2 (Ponce y Granell, 2006), algunos rasgos de personalidad que se pueden asociar a la condición de permanencia prolongada de estudiantes universitarios venezolanos.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Se contó con un grupo de 22 estudiantes de la licenciatura en Educación que cursan bajo la modalidad a distancia, y que han permanecido en la universidad más del tiempo reglamentario para graduarse (5 años), de allí la denominación de “estudiantes de permanencia prolongada”. En este grupo se incluyeron tanto los que habían concluido la escolaridad y no han presentado tesis de grado (TMT), representado en un 36%, como aquellos que aun cursaban asignaturas (64%), a los que se denominó “Sin Concluir Escolaridad” (SCE). Tales alumnos participaron en un curso especial orientado a guiar la elaboración de su proyecto de tesis de grado. El grupo estuvo integrado mayoritariamente por mujeres (90%) de profesión docente, cuyo rango de permanencia en la universidad se extiende entre 7 y 12 años, con desviación típica de 3.18 años.

### INSTRUMENTO

Se utilizó un instrumento diagnóstico de lápiz y papel, orientado a colectar datos sobre: a) el historial de ingreso del estudiante a la universidad, b) relativos al registro del proyecto de grado y tutor, c) dificultades para la presentación del trabajo de grado, y d) formulación de los componentes básicos del proyecto de tesis.

También se usó el Inventario de Personalidad PIHEMA R-2 (Ponce & Granell, 2006), diseñado y validado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, originalmente utilizado

para la selección de estudiantes de nuevo ingreso. Esta es una prueba de orientación cognitivo conductual, que arroja información sobre dos indicadores:

1. Asociados al éxito escolar, entre los que se incluyen: a) la motivación al logro y, (b) estabilidad emocional. De acuerdo a Ponce y Granell (2006). La motivación al logro evalúa conductas que se refieren a estados internos que dirigen al individuo hacia la consecución de metas asequibles, comprende características tales como: a) interés por el aprendizaje y la innovación, b) locus de control, y c) organización y perseverancia. La estabilidad emocional es descrita como la capacidad del individuo para emitir respuestas emocionales adecuadas ante estímulos externos, en ella se incluyen los componentes: a) asertividad, b) autodominio, y c) autoestima.
2. Asociados a conductas de interferencia con el éxito académico, tales conductas se refieren a rasgos relacionados con algunos trastornos de personalidad como: a) neuroticismo, b) tendencias paranoides y c) tendencias psicopáticas.

El Inventario de Personalidad PIHEMA R-2, cuenta con un exhaustivo análisis psicométrico sobre la base de la aplicación a una muestra amplia de 8411 bachilleres aspirantes a ingresar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (Ponce & Granell, 2006). Según se desprende del manual del test, la consistencia interna del inventario se calculó por separado para cada una de las variables, reportándose un coeficiente de confiabilidad de Hoyt promedio de 0.66. La validez de constructo se estimó a partir de un análisis factorial, generándose tres factores, el primero de ellos aglutina las preguntas que se relacionan con indicadores asociados al éxito escolar; el segundo factor, concentra preguntas asociadas a conductas de interferencia con el desempeño académico; y finalmente el tercer factor, incluye las preguntas relacionadas a la escala de insinceridad. La validez de contenido se determinó a partir de la tabla de especificaciones del modelo planteado, y por tanto, la redacción de los ítems se hizo sobre la base de definiciones de variables aceptadas por diversos autores.

## PROCEDIMIENTO

Previo consentimiento informado, se aplicó tanto el instrumento diagnóstico como el Inventario de Personalidad PIHEMA R-2 al grupo de participantes, al inicio del curso académico dirigido a la elaboración de su proyecto de tesis de licenciatura. El Inventario fue corregido en forma automatizada a través de lectora óptica. Se excluyó del análisis el 9% de los casos por falta de confiabilidad en los resultados conforme a la escala de insinceridad.

Se calcularon medidas estadísticas, de tendencia central, y de correlación ( $r$ ) de los componentes de la prueba PIHEMA R-2 con el tiempo de permanencia en la universidad. De igual forma, se comparó, por medio de la prueba  $t$ , el comportamiento de los indicadores del inventario para los dos grupos de estudiantes de permanencia prolongada identificados, a saber: a) *Todo Menos Tesis* (TMT) y b) *Sin Concluir Escolaridad* (SCE). Posteriormente se corrió el modelo de regresión lineal múltiple para evaluar el peso de los indicadores de personalidad sobre el tiempo de permanencia del estudiante en la universidad. Los datos fueron procesados con el programa SPSS.17 (por sus siglas en inglés *Statistical Package for the Social Sciences*) y Microsoft Office Excel 2007.

## RESULTADOS

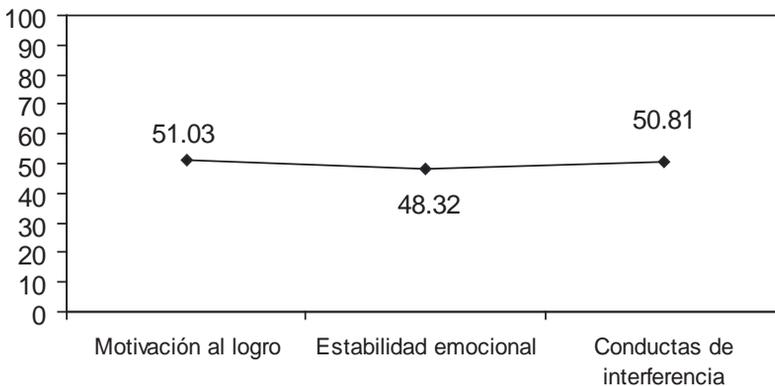
Las estadísticas descriptivas del Inventario de Personalidad PIHEMA R-2, se aprecian en la Tabla 1. Los resultados indican un comportamiento promedio del grupo, en cuanto a los componentes: motivación al logro (51.03), estabilidad emocional (48.32), y conductas de interferencia con el éxito académico (50.81). Dichos promedios se ubican dentro del rango aceptable, de acuerdo a las especificaciones de corrección del instrumento, lo que supone una desviación típica por encima o por debajo de la media que es 50 puntos, tal como se muestra en la Figura. Sin embargo, dichos promedios deben ser interpretados conforme a su desviación estándar, y como se observa en la Tabla 1, existe una dispersión promedio de 8.91 puntos, con respecto a la media, si se toman en cuenta las tres variables. Dicha dispersión sugiere gran herogeneidad y la presencia de personas que puntúan por debajo de la media, pero también por encima de esta, no obstante, en este último caso, no se supera el rango promedio.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los rasgos de personalidad del grupo de estudiantes que participaron en el estudio. Como se aprecia, la mayoría de las personas alcanza puntuaciones dentro del nivel promedio (40 – 69.9), de acuerdo a los criterios manejados. Sin embargo, se observa incidencia en el nivel bajo en los rasgos: interés por el aprendizaje y la innovación, asertividad, autodominio y autoestima, componentes estos tres últimos de la estabilidad emocional. De igual forma, se reporta un 14% de presencia en los rasgos neuroticismo y tendencia psicopática.

Tabla 1

*Estadísticas descriptivas variables de personalidad medidas a través del Inventario PIHEMA R-2*

Descriptor	Motivación al logro	Estabilidad emocional	Conductas de interferencia
Media	51.03	48.32	50.81
Desviación estándar	8.58	9.53	8.64
Mínimo	37.60	31.72	39.09
Máximo	61.38	57.99	64.40



*Figura 1. Puntajes promedio del grupo a partir del Inventario de Personalidad PIHEMA R-2.*

Tabla 2

*Distribución porcentual de los rasgos de personalidad a partir del inventario PIHEMA R-2*

Rasgo	Bajo 20 – 39.9	Promedio 40 – 69.9	Alto 70 – 89.9
Interés por el aprendizaje y la innovación	45	55	
Locus de control	14	86	
Organización y Perseverancia	27	73	
Índice: Motivación al Logro	27	73	
Asertividad	36	64	
Autodominio	41	59	
Autoestima	36	64	
Índice: Estabilidad Emocional	36	64	
Neuroticismo	14	72	14
Tendencia paranoide	14	86	
Tendencia psicopática		86	14
Índice: Conductas de Interferencia	14	86	

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre las variables de personalidad medidas y el tiempo de permanencia en la universidad del estudiante.

Tabla 3

*Correlaciones de los rasgos de personalidad y el tiempo de permanencia en la universidad*

Rasgo	Tiempo de permanencia
Interés por el aprendizaje y la innovación	-.639**
Locus de control	-.484*

Organización y Perseverancia	- .606**
Índice: Motivación al Logro	- .194
Asertividad	- .379
Autodominio	- .568**
Autoestima	- .386
Índice: Estabilidad Emocional	- .289
Neuroticismo	.438
Tendencia paranoide	.568**
Tendencia psicopática	.743**
Índice: Conductas de Interferencia	.560**

\* Significativo a .05 (bilateral)

\*\* Significativo a .01 (bilateral)

Como se aprecia en la Tabla 3, todos los rasgos asociados al éxito escolar, es decir aquellos vinculados a la motivación al logro y estabilidad emocional, correlacionan negativamente con el tiempo de permanencia en la universidad. La correlación resultó ser significativa para los atributos: a) interés por el aprendizaje y la innovación, b) organización y perseverancia, c) locus de control, y d) autodominio. Mientras que aquellas características que interfieren con el éxito académico correlacionan positivamente. Lo cual sugiere en el primer caso, una tendencia de covariación inversa entre los rasgos de ajuste y el tiempo que dura el estudiante en la universidad, es decir, a mayores puntajes en estos rasgos, la probabilidad de prolongar la graduación es menor y viceversa. Caso contrario ocurre con las conductas de interferencia, donde se reporta una correlación positiva entre tales rasgos y el tiempo que se mantiene el estudiante en el sistema. Los aspectos, tendencias psicopática y paranoide resultan ser significativos. Lo anterior permite presumir que mayores puntajes en las escalas relacionadas con estos rasgos están asociados a un menor Índice de Eficiencia de Titulación.

Al comparar los indicadores de personalidad para los dos grupos de estudiantes de permanencia prolongada identificados como Todo Menos Tesis (TMT) y Sin Concluir la Escolaridad (SCE), no se observaron diferencias estadísticamente significativas. Tales contrastes se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

*Pruebas de diferencia de medias para muestras independientes.  
Estudiantes TMT y SCE*

Indicador	Prueba t para diferencia de medias
Motivación al logro	t (8,14) = .928, p > .05.
Estabilidad emocional	t (8,14) = .089, p > .05.
Conductas de interferencia	t (8,14) = .824, p > .05.

De acuerdo a la evidencia encontrada, en apariencia los grupos TMT y SCE, se comportan de manera similar en cuanto a los indicadores: motivación al logro, estabilidad emocional y conductas de interferencia. Es decir, las características de personalidad en los estudiantes con más de cinco años en la universidad, que han concluido la escolaridad y tienen pendiente sólo la tesis de grado o, los que cursan materias y tienen pendiente además la tesis de grado, parecen manifestarse en el mismo sentido. No obstante, dado el pequeño tamaño de la muestra ( $n = 22$ ), se requieren estudios confirmatorios de mayor alcance.

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple a los fines de estimar el tiempo de permanencia en la universidad conforme a las variables incluidas en el Inventario de Personalidad PIHEMA R-2. En la Tabla 5 se aprecian los componentes del modelo de regresión. Se desprende a partir del análisis que cuando en el modelo se incluyen las variables motivación al logro y estabilidad emocional (predictoras), estas explican en un 29.4% ( $r^2$  corregida) el tiempo de permanencia en la universidad (variable dependiente o criterio), no obstante, el mayor coeficiente ( $\beta = -.623$ ) se atribuye a motivación al logro. De los componentes de motivación al logro, el que arroja el coeficiente más alto y significativo es *organización y perseverancia* ( $\beta = 7.104$ ,  $p < .05$ ), aún cuando, los coeficientes para *locus de control e interés por el aprendizaje y la innovación*, también resultan ser significativos ( $p < .05$ ). En el caso de los indicadores de estabilidad emocional, el coeficiente más alto y significativo ( $\beta = .985$ ,  $p < .05$ ) es *la autoestima*, pero de igual forma *el autodomínio y la asertividad*, también resultan significativos ( $p < .05$ ). En síntesis, estos rasgos, asociados a las variables de ajuste, son los que mejor explican, en el grupo analizado, el tiempo que le lleva a un estudiante graduarse a nivel de pregrado.

Al valorar el aporte de las conductas de interferencia sobre la variable dependiente, se tiene que estas explican un 16% ( $r^2$  corregida) del modelo, siendo *neuroticismo* el rasgo que reporta el coeficiente Beta más alto ( $\beta = -.406$ ), pero no significativo. En conjunto, con base en los datos analizados, las variables asociadas al éxito escolar y las conductas de interferencia, explican en un 45.4% el tiempo de permanencia en la universidad.

Tabla 5

*Componentes del modelo de regresión en función del tiempo de permanencia en la universidad*

Predictor	$\beta^a$	$\beta^b$	$\beta^c$	$r^2$	Tiempo de retraso estimado <sup>d</sup>
Motivación al logro (ml)	-.623*			.294	7.47 <sup>t</sup> ≈ 8 meses
Estabilidad emocional (ee)		.438			5.25 ≈ 5 meses
Interés por el aprendizaje y la innovación (iai)*			-2.715*		2.7 años
Locus de control (lc)*		-4.50*			4.50 años
Organización y perseverancia (op)*	7.104*				7.12 años
Asertividad (as)*			-.485*		5.82 ≈ 6 meses
Autodominio (au)*		-.932*			11.18 ≈ 11 meses
Autoestima (at)*	.985*				11.82 ≈ 12 meses
Conductas de interferencia (i)	.133			.160	1.60 ≈ 2 meses
Neuroticismo (n)	-.406				4.87 ≈ 5 meses
Tendencia paranoide (te)		.328			3.93 ≈ 4 meses
Tendencia psicopática (tp)			.125		1.5 ≈ 2 meses

\*  $p < .05$

- Coeficiente de regresión estandarizado de primer orden, es decir el que aporta la mayor contribución relativa a la predicción conjunta.
- Coeficiente de regresión estandarizado de segundo orden, es decir, aquel que aporta la mayor contribución relativa a la predicción conjunta, después del de primer orden.
- Coeficiente de regresión estandarizado de tercer orden, es decir, aquel que aporta la mayor contribución relativa a la predicción conjunta, después del de segundo orden.
- Para el cálculo, se estableció la relación de unidades de tiempo contenidas en un año, a tales efectos se dividió 1 año  $\div$  12 meses = .0833. Luego con base en el valor constante (.0833), que representa las unidades de tiempo contenidas en un mes, cada  $\beta$  se expresó en meses a través de una regla de tres simple. Por ejemplo, si un mes

equivale a .0833 unidades de tiempo (ut), .623e ut equivalen a 7.47f meses.

Para efectos de interpretación sólo se tomarán en cuenta los coeficientes significativos, en este sentido, en términos de probabilidad se espera que por cada punto que aumente el locus de control, el interés por el aprendizaje y la innovación, el autodominio, y la asertividad, disminuye el tiempo de rezago en aproximadamente 4.5 años, 2.7 años, 11 meses y 6 meses respectivamente. Ello en función de los coeficientes negativos. Por otra parte, también se puede decir que por cada punto que aumente la organización y perseverancia, el tiempo de permanencia en la universidad tiende hacia la esperanza matemática (tiempo promedio de graduación para carreras de 5 años) que es 7 años.

Ahora bien, la presencia de *betas* positivos como el caso de la autoestima, y *betas* negativos como los señalados, podría responder al efecto combinado de las variables al participar en el modelo simultáneamente. No obstante, al analizar el significado de un coeficiente positivo para un predictor como la autoestima, en relación al tiempo de permanencia en la universidad, la interpretación sugiere que por cada punto que aumente la autoestima, se prolongaría por un año el tiempo para obtener el título, ya que, un coeficiente positivo implica una relación directa entre la variable predictora y la predicha o variable criterio. Tal resultado, permitiría hipotizar que no siempre altos valores en rasgos que se suponen favorecen el rendimiento escolar actúan favorablemente, o aquellos que se supone interfieren con el éxito académico actúan negativamente, como el caso del neuroticismo, que reporta un coeficiente negativo.

## DISCUSIÓN

Con base en la muestra analizada, los resultados aportan evidencia que soporta la idea que factores de personalidad pueden explicar en alguna medida el tiempo de permanencia prolongada en la universidad, es decir, aquel tiempo que supera al reglamentario para obtener el título de grado. Los factores de ajuste, cuando están presentes, como motivación y estabilidad emocional (que a su vez aglutinan varios indicadores), parecen favorecer las conductas de logro académico, mientras que las conductas de interferencia se asocian a un mayor tiempo de rezago. Aún cuando, no siempre se verifican relaciones directas entre las variables de ajuste e interferencia con respecto al tiempo de permanencia.

De acuerdo a la evidencia encontrada variables tales como autoestima, que se considera una variable de ajuste, y neuroticismo, definida como una variable de interferencia con conductas de logro académico, no operan de acuerdo al modelo teórico (Gómez, De la Cruz & Vilca, 2007; Náchér, 2004; Ponce & Granell, 2006), ya que, cuando se examina las relaciones entre estas variables en función de la estimación del tiempo que le lleva al estudiante graduarse, no se verifica para este caso, el supuesto que estudiantes con alta autoestima, tiendan a tener un mayor índice de eficiencia de titulación, o que altos niveles de neuroticismo se asocien a mayor tiempo de permanencia en la universidad. En atención a este comportamiento, Cerchiaro et al. (2004), sostienen que “altos niveles de ansiedad, ligado a algunas manifestaciones como tensión nerviosa, baja tolerancia a la frustración e hiperactividad, en algunos casos bien puede impulsar al individuo a la acción o bien producir una inhibición y/o bloqueo en su conducta” (p.88). Al igual que podría hipotizarse con respecto a la autoestima, en tanto esta es un juicio de valor sobre uno mismo, el cual al ser tan elevado, puede constituirse en una barrera para aceptar opiniones divergentes o asumir una posición discente, que lejos de favorecer el logro de metas académicas, podría afectar negativamente, ya que también participan componentes de tipo socioafectivo que regulan las relaciones entre los actores del proceso educativo. De esta forma, actitudes prepotentes o autosuficientes pueden ser un obstáculo para seguir instrucciones, aceptar errores, aprender de otros o fortalecer nexos de amistad y convivencia. En consecuencia, se puede deducir de lo antes expresado, que no siempre estos factores (autoestima y neuroticismo) actúan de manera determinística en una sola dirección. No obstante, estudios posteriores confirmatorios son requeridos.

Al analizar la distribución porcentual de los rasgos de personalidad que caracterizan al grupo en función del tiempo de permanencia y las variables que resultaron significativas a partir del modelo de regresión, se deduce que los estudiantes que fueron sujetos a investigación alcanzan un nivel que no satisface la culminación de los estudios en el tiempo previsto teóricamente. En atención a lo anterior, uno de los componentes que parece ser clave es la *organización y perseverancia*. De hecho, el coeficiente más alto reportado entre las variables predictoras con respecto a la variable criterio que es tiempo de demora para obtener el título universitario, es precisamente este factor. Lo cual es consistente con los resultados de Duckworth (2006) y Nofle y Robins (2007).

Al parecer, en este grupo de estudiantes se ve comprometida la capacidad para planificar y ordenar actividades que demanda la Educación Superior, así como, se socava el esfuerzo invertido para mantenerse constante en la tarea hasta lograr las metas académicas propuestas, lo que origina un retraso en promedio de dos años para graduarse, con respecto al tiempo reglamentario (cinco años), por lo que estos estudiantes requieren siete años para egresar de la universidad.

En apoyo al modelo de cómo operan los factores de personalidad, asociados a la motivación y a la estabilidad emocional en las conductas de logro académico, Lezama (2009) exploró la relación entre perfiles de metas múltiples sobre el autoconcepto, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. Al respecto, señala:

que cuando las metas favorecedoras de la motivación se presentan juntas, se ven acompañadas de un buen patrón de autoconcepto, autorregulación y rendimiento; que ciertas metas desfavorecedoras de la motivación pueden debilitar el perfil motivacional de otras favorecedoras en función de la intensidad de las mismas, haciéndose acompañar de pobres patrones de autoconcepto, autorregulación y rendimiento. (p. iii)

Indica Lezama (2009), que “cuando las personas están motivadas a lo académico por el hecho de aprender, muestran una percepción favorable de sí mismas y suelen contar con buenas estrategias reguladoras” (p.3), lo cual es consistente con los trabajos de Cassaretto et al. (2003) y Duckworth (2006). En esta línea de razonamiento, Lezama (2009) destaca la importancia del aprendizaje autorregulado de acuerdo a la teoría de orientación de metas de rendimiento propuesta por Pintrich, en la que se sostiene que la capacidad de autorregulación es una variable que caracteriza a aprendices comprometidos con su propio aprendizaje, capaces de analizar las demandas de las tareas y de su disponibilidad de recursos personales y afectivos, que se esfuerzan por movilizar tales recursos para satisfacer las demandas, y que se mantienen evaluando sus progresos. Tal perfil se define en el marco de la teoría de Pintrich como aquel con *orientación hacia metas de aprendizaje*.

Dada la relevancia probada de variables como organización, escrupulosidad, autodisciplina y perseverancia como buenos predictores del éxito académico, y en virtud que dichas competencias pueden ser desarrolladas, sería provechosa la implementación de programas de intervención que apunten en este sentido.

Por otra parte, en oposición al perfil descrito de orientación hacia metas de aprendizaje, se enuncia el de *meta de evitación del aprendizaje* (Pintrich, 2000 c.p. Lezama, 2009) que caracteriza a personas poco comprometidas en el aprendizaje, que evitan actividades académicas por el temor a fallar, en lugar de promover la persistencia en los esfuerzos de aprendizaje; lo que podría estar asociado a una subestimación de las capacidades para realizar la tarea, una pobre percepción de si mismo para relacionarse con los profesores o compañeros de clase, o un concepto de minusvalía de su rol como estudiante. Adicionalmente, también se han atribuido a este perfil rasgos como bajo nivel de motivación intrínseca y limitaciones para tolerar la frustración y el fracaso.

En referencia a las condiciones de la muestra, esta se caracteriza por estudiantes de permanencia prolongada, cuyas puntuaciones en las variables de ajuste no superan una desviación típica por encima y por debajo de la media, de acuerdo a la escala utilizada. En este sentido, los rasgos asociados a motivación al logro, como interés por el aprendizaje y la innovación, locus de control y organización perseverancia, así como aquellos incluidos en el factor estabilidad emocional, como asertividad, autodominio y autoestima, no alcanzan niveles que favorezcan estados internos que impulsen y dirijan al individuo hacia la consecución de metas académicas asequibles, y limitan la capacidad del estudiante para emitir respuestas emocionales adecuadas ante estímulos externos, de acuerdo a la concepción de motivación al logro y estabilidad emocional que manejan Ponce y Granell (2006). Lo cual es consistente con el perfil de meta de evitación del aprendizaje descrito por Pintrich (2000).

En otro sentido, al analizar las correlaciones, se halló una correlación positiva y significativa entre conductas que interfieren en el rendimiento académico como neuroticismo, tendencia paranoide, y tendencia psicopática, con el tiempo de permanencia en la universidad. Tales conductas, asociadas a trastornos de personalidad pueden socavar el rendimiento académico, tal como lo señalan Náchter (2004) y Ponce y Granell (2006). Al verse afectado el rendimiento escolar, ello puede, en opinión de la autora, comprometer la

finalización exitosa de los estudios universitarios, lo que supone hacerlo en el tiempo previsto. En este sentido, Náchér (2004), a partir de un estudio que exploró la relación entre personalidad y rendimiento académico, da soporte a la idea que rasgos de personalidad psicopáticos están asociados a bajo rendimiento académico. En el estudio referido se encontró correlación negativa significativa entre neuroticismo y variables del rendimiento escolar.

No obstante, con respecto a cómo operan las variables de personalidad, y en particular aquellas que interfieren con el rendimiento académico, es importante retomar el principio expresado por Cerchiaro et al. (2006), en atención a que estas variables pueden ser una referencia para hacer predicciones probables en función de grupos y no de individuos, y también queda expresa la idea de estos autores que dichos factores de personalidad pueden actuar en un sentido u otro. De acuerdo a los resultados de esta investigación, la tendencia sugiere que las variables de interferencia operan como componentes que alargan el tiempo que le toma al estudiante obtener el título profesional, por lo que se las tipifica como factores que inhiben o bloquean la conducta de logro académico. Sin embargo, es importante no desestimar, las consideraciones hechas previamente en torno a neuroticismo, en la que esta relación no se verifica cuando se analiza el efecto combinado de las variables de interferencia en el modelo de regresión lineal múltiple.

Desde el punto de vista de la autora, el estudio tiene implicaciones sobre los criterios de selección de estudiantes a la Educación Superior, y en particular sobre el grupo objeto de selección en el que se utiliza el Inventario de Personalidad PIHEMA R-2. Si se parte del supuesto que los rasgos de personalidad tienen un valor predictivo sobre el Índice de Eficiencia de Titulación, convendría evaluar la escala y los puntos de corte que se están aplicando para otorgar el carácter de elegible a los sujetos. En este sentido se piensa que establecer como punto de corte dos desviaciones típicas por encima de la media para los factores motivación al logro y estabilidad emocional podría tener un efecto favorable sobre la condición de rezago del estudiante. Con respecto a las conductas de interferencia habría que analizar qué hacer consideraciones sobre la base de estudios más especializados.

Es importante advertir que los resultados de esta investigación están basados en un grupo de 22 estudiantes universitarios que cursan la carrera docente bajo la modalidad a distancia, lo cual le imprime características particulares a la muestra, es decir, no se trata de estudiantes universitarios convencionales que asisten a clase todos los días, sino de un grupo que tiene como condición,

estar separado físicamente de la institución y que recibe instrucción a distancia. Se trata también de una población adulta, predominantemente femenina, con carga familiar y en su mayoría trabajadora. Factores estos que es necesario tomar en cuenta a la hora de explicar el tiempo de permanencia prolongada en la universidad. En aras de profundizar en el estudio, se cree necesario incorporar al análisis otras variables moderadoras como por ejemplo el género y la edad, y comparar con estudiantes universitarios que cursan bajo régimen presencial.

Por otra parte, aun cuando en la literatura se reporta como admisible un número superior a 20 observaciones para realizar un análisis de regresión múltiple (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2004), se estima conveniente replicar el estudio con una muestra de mayor tamaño, ya que, el aumento del tamaño de la muestra tiene un impacto directo sobre la potencia de la regresión, esto es, se maximiza la probabilidad de detectar como estadísticamente significativo un nivel específico de  $r^2$ , lo que en otras palabras supone que la muestra permite detectar razonablemente las relaciones, si existen (Hair, et al. 2004).

De igual forma, al aumentar el tamaño de la muestra se espera se robustezca el cumplimiento de los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, como son: linealidad, heterocedasticidad, colinealidad y normalidad (para una descripción detallada véase Hair, et al. 2004). Lo cual permitirá mejorar la estimación de valores a partir del modelo y ampliar la capacidad de generalización de los resultados.

Desde el punto de vista de la autora, los resultados aquí expuestos pueden dar pautas para proseguir investigaciones de mayor alcance, pero es necesario señalar que el análisis de los errores del modelo de regresión exhibe un sesgo en todos los componentes de personalidad, esto es, la diferencia entre los valores observados y predichos a partir de las ecuaciones de regresión indica una sobrestimación para el caso de las variables motivación al logro y estabilidad emocional y una subestimación para las conductas de interferencia, lo cual puede obedecer a las restricciones del modelo impuestas por el tamaño de la muestra, como ya se señaló. No obstante, fueron detectadas asociaciones importantes entre variables de personalidad y el tiempo de permanencia prolongada en la universidad en estos estudiantes.

## CONCLUSIONES

1. En general, la tendencia de los estudiantes “de permanencia prolongada” que formaron parte del estudio indica un comportamiento promedio en cuanto a los componentes: motivación al logro, estabilidad emocional y conductas de interferencia con el éxito académico. Sin embargo, el hecho que el 43%, en promedio, exhiba un nivel bajo en los rasgos a) interés por el aprendizaje y la innovación, y b) autodominio; así como, que el 36% se ubique también en un nivel bajo en cuanto a estabilidad emocional, pueden sugerir cierto patrón de influencia que explique la condición de permanencia prolongada en la universidad.
2. Los resultados sugieren que los rasgos de ajuste asociados a la motivación al logro y estabilidad emocional correlacionan en sentido inverso con el tiempo de permanencia en la universidad. Lo que supone que a mayores puntuaciones en estas escalas, menor es el tiempo que conlleva la obtención del título. Por el contrario, rasgos asociados a conductas de interferencia correlacionan positivamente con el tiempo de permanencia.

Las características que reportaron correlaciones significativas para los dos primeros factores (motivación al logro y estabilidad emocional) son: interés por el aprendizaje y la innovación, locus de control, organización y perseverancia y autodominio. En el factor conductas de interferencia se identifican como rasgos significativos la tendencia paranoide y la tendencia psicopática.

3. En apariencia, los estudiantes de permanencia prolongada identificados bajo las categorías Todo Menos Tesis (TMT) y Sin Concluir la Escolaridad (SCE), parecen tener un perfil similar en cuanto a los rasgos de personalidad analizados, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.
4. De acuerdo a la evidencia hallada, las variables que parecen tener mayor capacidad predictiva con respecto al tiempo de graduación en la universidad, son por orden de importancia, a) organización y perseverancia, b) locus de control, c) interés por el aprendizaje y la innovación, d) autoestima, e) autodominio, y f) asertividad.

5. Con base en los resultados, se puede concluir que las variables de personalidad estudiadas tienen un valor predictivo que explica en conjunto el 45.4% de la variabilidad en el tiempo de graduación. En tal sentido, se estima conveniente evaluar los criterios de selección basados en el Inventario de Personalidad PIHEMA R-2 a objeto de optimizar dicha capacidad de estimación, en función de disminuir el tiempo de rezago.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Orrego, R. (2000). Modelo markoviano para el estudio de evolución de cohortes de estudiantes de un programa académico. *Universidad Eafit*, (120), 45-56.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. (2005). Locus of control, self-efficacy and motivation in different schools: Is moderation the key to success? [versión electrónica], *Educational Psychology*, 25(5), 517.
- Bustamante, S. (2004). El proyecto de investigación como texto: una experiencia etnográfica [versión electrónica], *Investigación y Postgrado*, 9(2).
- Cassaretto, M., Niño de Guzmán, I., & Calderón, A. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143.
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E., & Sánchez, L. (2004). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios [versión electrónica], *Duazary*, 3(1), 81-89.
- Coordinación Académica de la Escuela de Educación. (2007). [Hoja de cálculo Excel]. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Duckwort, A.L. (2006). Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania). *Abstract*. Recuperado Mayo 31, 2009 de: <http://proquest.umi.com.novacat.nova.edu/pqdweb?index=3&did=1115120921&SrchMode=1&sid=2&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1243692560&clientId=17038>
- Ferrer de Valero, Y., & Malver, M. (2000, Abril). Factores que inciden en el síndrome todo menos tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia. *Opción* [versión electrónica], *Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (31), 112-129.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.

- García Calvo, J. (2006). El desarrollo de un taller de investigación en línea como estrategia para apoyar a tesis universitarios [versión electrónica], *Revista de Pedagogía*, 27(78), 9-32.
- Gheller, S. (2002). Estrategia de intervención para resolver el síndrome “Todo Menos Tesis” en el componente docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2(2), 13-32.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado el 29 de mayo de 2009 de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- Gómez, J., De la Cruz, M., & Vilca, H. (2007). Relación entre autoestima y rendimiento académico de los estudiantes de las áreas profesionales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Perspectiva Universitaria*, 2(1), 35-39.
- González, J. (2005). *Deserción y rezago estudiantil en la Universidad Central de Venezuela*. Recuperado el 29 de Mayo de 2009 de: <http://es.geocities.com/albescaliman06/sahwct/t3/antecedente3.htm>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hall, C., Smith, K., & Chia, R. (2008). **Cognitive and personality factors in relation to timely completion of a college degree** [versión electrónica], *College Student Journal*, 42(4), 1087-1098.
- Lezama, L. (2009). *Perfiles de metas múltiples de estudiantes universitarios descritos a partir del autoconcepto, la autorregulación y el rendimiento académico*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Muñoz, S. (2005). *Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de la Laguna*. Recuperado Mayo 29, 2009 de: [http://www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/jornadas\\_calidad/SoledadMunoz.pdf](http://www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/jornadas_calidad/SoledadMunoz.pdf)
- Nácher, V. (2004). *Personalidad y rendimiento académico*. Recuperado el 31 de Mayo de 2009 de <http://www.uji.es/publ/edicions/jfi2/personal.pdf>
- Noftle, E., & Robins, R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores [versión electrónica], *Journal of Personality and Social Psychology*. Tomo 93(1), 116.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research [versión electrónica], *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Ponce, M. y Granell, P. (2006). *Manual Técnico: Inventario de Personalidad PIHEMA R-2*. Caracas: Comisión Técnica de Admisión. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Rama, C. (2005). Deserción y repetición en América Latina. *Boletín Digital N°106 IESALC/UNESCO*. Recuperado Mayo 29, 2009 de: <http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/pruebaobservatorio/boletin106/boletinno106.htm>
- Salinas, P. (1998). El síndrome TMT y el síndrome TMA. Síntomas, efectos, epidemiología, etiología, terapia y contraindicaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2(1-4), 2-4.
- Secretaría de la Universidad Central de Venezuela (2006). *Boletín estadístico*. Recuperado Mayo 31, 2009 de: <http://www.ucv.ve/secretaria.htm>
- Stolrow, J. (1994). The assessment and selection of Special Forces Qualification Course candidates with MMPI (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology – Los Angeles). *Abstract*. Recuperado Junio 03, 2009 de: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=747500241&SrchMode=2&sid=4&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1244059352&clientId=57645>