

[Cierre de edición el 30 de agosto del 2024]


<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Factores psicosociales relacionados al abandono, desempeño y ajuste en el primer año de universidad: Una revisión sistemática de revisiones


Psychosocial Factors Associated With Dropout, Performance and Adjustment in University First Year: A Systematic Review of Reviews


Fatores psicossociais relacionado ao evasão, ajustamento e desempenho em estudantes universitários do primeiro ano: revisão sistemática de revisões



Nicolás Reyes-González
Universidad Católica de Colombia
 <https://ror.org/01scwqh06>
Bogotá, Colombia
nicolasrey@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8590-920X>

Alba Lucia Meneses-Báez
Universidad Católica de Colombia
 <https://ror.org/01scwqh06>
Bogotá, Colombia
almeneses@ucatolica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3665-4001>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 06 / 2023
Corregido • Revised • Revisado: 17 / 08 / 2024
Aceptado • Accepted • Aprovado: 29 / 08 / 2024

Resumen:

Objetivo. La presente revisión sistemática de textos que presentan revisiones buscó identificar los determinantes psicosociales del abandono, el ajuste y el desempeño en estudiantado universitario de primer año y con ello dar un aporte actualizado y con mayor alcance a la identificación de aquellos determinantes asociados al retiro y posibles de intervenir por las universidades. **Método.** Se realizó una búsqueda de meta-análisis y revisiones sistemáticas utilizando términos claves y metodología PICOS en las bases de datos Dimensions, ApaPsycnet, ERIC, EBSCO, ScienceDirect y ProQuest. Se seleccionaron 16 artículos según la consistencia temática y la calidad evaluada con el instrumento R-Amstar, los cuales fueron codificados con base en la población, los determinantes psicosociales, la metodología y tamaño del efecto. **Conclusiones.** Los resultados indican que el desempeño académico presenta mayor relación con las habilidades y hábitos de estudio, rasgos de personalidad asociados a conciencia y apertura, factores motivacionales de autoeficacia y sociales relacionados con el ajuste académico. La permanencia/deserción muestra asociación con factores de autorregulación



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

(habilidades académicas), de motivación (autoeficacia, metas académicas) y social (apego institucional y compromiso institucional). Respecto al ajuste, se observan factores afectivos relativos a la presencia de depresión; de autorregulación del aprendizaje relacionados con la búsqueda de soporte; de personalidad asociados a rasgos de conciencia y amabilidad; motivacionales relativos a la autoestima, optimismo y autoconcepto y sociales asociados con la percepción de soporte social. Los hallazgos identificados pueden contribuir al diseño de acciones para el estudiantado que lo requiera, con el fin de que tengan mayor permanencia, un mejor ajuste y desempeño académico.

Palabras claves: Revisión sistemática; deserción; estudiantes de pregrado; rendimiento escolar; adaptación del estudiante.

ODS: ODS 4; Éxito académico; ODS 8; capital humano.

Abstract:

Objective. The current systematic review of reviews looked to identify psychosocial factors of dropout, adjustment and academic performance in first year university students and with thereby contribute to a current and comprehensive identification of factors associated with university dropout in higher education institutions which could be treated. **Method.** A search for meta-analysis and systematic reviews with keywords and PICOS methodology was carried out in the databases Dimensions, ApaPsycnet, ERIC, EBSCO, ScienceDirect, and ProQuest. 16 of 35 studies were chosen in the base of topic consistency and R-Amstar quality test. Studies were coded according to population, psychosocial factors, design, and effect size characteristics. **Conclusions.** Study habits and skills; personality traits of conscientiousness and openness; motivational factors of self-efficacy, and social variables related to adjustment had the strongest relationship with academic performance. Persistence/dropout showed associations with self-regulatory (academic skills), motivational (self-efficacy, academic goals) and social (institutional attachment and institutional commitment) factors. Finally, affective factors as depression; self-regulated strategies such as support seeking; personality traits of conscientiousness and agreeableness; motivational variables of optimism and self-concept and social factors oriented to perceive social support perceived were related with college adjustment. The identified findings can contribute to the design of actions for students in need to have persistence, better adjustment and academic performance.

Keywords: Systematic review; dropouts; undergraduate students; performance; student adjustment.

SDG: SDG 4; Academic success; SDG 8; human capital.

Resumo:

Objetivo. A presente exploração sistemática de revisões identificou os determinantes psicossociais de evasão, ajustamento e desempenho em estudantes universitários do primeiro ano com isso, contribuir para uma identificação atual e abrangente de fatores associados à evasão universitária nas quais as instituições de ensino superior poderiam tratar. **Método.** Foi realizada uma busca por metanálises e revisões sistemáticas utilizando termos-chave e metodologia PICOS nas bases de dados, tais como Dimensions, ApaPsycnet, ERIC, EBSCO, ScienceDirect and ProQuest; bem como em revistas, organizações e autores. De um total de 35 estudos, 16 foram selecionados com base na consistência temática e qualidade avaliada com o instrumento R-Amstar. Os estudos foram codificados com base na população, determinantes psicossociais, metodologia e tamanho do efeito.



Conclusão. Para o desempenho acadêmico, observou-se maior relação entre habilidades e hábitos de estudo, traços de personalidade associados à consciência e abertura, fatores motivacionais de autoeficácia e fatores sociais relacionados ao ajustamento acadêmico. A permanência/saída mostrou associações com autorregulamentação (habilidades académicas), motivação (autoeficácia, objetivos académicos) e fatores sociais (vínculo institucional e compromisso institucional). Por fim, em relação ao ajustamento, foram observados fatores afetivos associados à presença de depressão; autorregulação da aprendizagem relacionada à busca de apoio; de personalidade associada a traços de consciência e bondade; motivacional relacionado à autoestima, otimismo e autoconceito. Adicionalmente, social associado à percepção de suporte social. Os resultados identificados podem contribuir para a concepção de ações para estudantes necessitados, a fim de ter permanência, um melhor ajuste e desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Revisão sistemática; abandono; estudantes universitários; desempenho escolar; adaptação do aluno.

ODS: ODS 4; Sucesso acadêmico; ODS 8; capital humano.

Introducción

Previas revisiones sistemáticas señalan que los factores psicosociales (FSS en adelante) están asociados al abandono, ajuste y desempeño del estudiantado en la universidad, particularmente los de primer año (Credé & Niehooster, 2012; Fong et al., 2017; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Los FSS están determinados por elementos psicológicos relacionados con el comportamiento social. El individuo adquiere una identidad independiente, compuesta por atributos y metas individuales, y una interdependiente, determinada por la influencia de la vinculación social en la construcción de dichos atributos y metas (Myers, 2005). En educación, el modelo de Tinto (1987) considera que los atributos del estudiantado influyen sobre su experiencia en la universidad, favorecen la adaptación a los grupos sociales y facilitan la culminación del proceso educativo. El concepto “psicosocial” para el estudio se concibe como la interacción entre los atributos del alumnado y el contexto social universitario que aporta al proceso de adaptación tanto social como educativa y la permanencia (England Bayron, 2012; Hogg & Vaughan, 2018).

Diferentes modelos toman a los FSS como predictores o mediadores del abandono que explican entre un 13% y un 26% de la varianza (Díaz Mujica et al., 2019; Robbins et al., 2004). La motivación intrínseca, el ajuste, la búsqueda de soporte, la autoestima, el estrés percibido, la ansiedad a la evaluación, el soporte social percibido y la sobrecarga académica según la bibliografía se asocian al abandono (Díaz Mujica et al., 2019; Petersen et al., 2010; Reyes & Meneses, 2019; Robbins et al., 2004; Sommer, 2013). Por otro lado, el desempeño académico es uno de los principales indicadores del éxito universitario y se correlaciona entre .22 y .51 con el abandono universitario (Cabrera et al., 1992; van Rooij et al., 2018) y entre .30 y .58 con el ajuste universitario (Lumontod, 2019; Petersen et al., 2010; Sommer, 2013). Los FSS que buscan predecir el desempeño académico aportan a la explicación de la varianza entre 21% y 26% (Díaz-Mujica et al., 2019; Robbins et al., 2004), entre estos se encuentran la motivación, el estrés percibido, el ajuste a la universidad, la autoeficacia, la ansiedad ante la evaluación, la autoestima, la sobre



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

carga académica y el soporte social percibido (Baker & Siryk, 1984; Crede & Niehorster, 2012; Reyes & Meneses, 2019; Sommer, 2013; Thomas et al., 2007). También el ajuste, que es el grado en que el estudiantado se adapta efectivamente a los desafíos encontrados en el nuevo ambiente universitario (Credé & Niehorster, 2012), es una variable asociada al desempeño académico y al abandono universitario. Los estudios sobre FSS relacionados al ajuste aportan a la explicación de la varianza del 19% al 59% (Petersen et al., 2009; Sommer & Dumont, 2011); dentro de estos están factores sociales asociados a la búsqueda de apoyo y percepción de este; motivacionales, relacionados con el autoconcepto, asociados al estrés y la ansiedad en contextos de evaluación (Crede & Niehorster, 2012; Sommer & Dumon, 2011; Reyes & Meneses, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, las síntesis analizadas sobre la relación entre los FSS y el desempeño académico, el abandono y ajuste presentan diversidad de factores (Credé & Niehorster, 2012; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004), sin embargo, dadas las altas tasas de abandono en el primer año cercanas al 30% (Ferreya et al., 2017; Guzmán Ruiz et al., 2009), previas revisiones no se enfocaron a muestras de primer año; por tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar, a través de una revisión sistemática, los FSS que se asocian al desempeño académico, al abandono y al ajuste en la universidad de estudiantes de primer año.

Metodología

Tipo de estudio

El estudio corresponde a una revisión sistemática de revisiones y se trabajó en cuatro fases según la propuesta de Arksey & O'Malley (2005).

Criterios de búsqueda

Se realizaron dos fases: (1) Identificación de las fuentes de búsqueda para controlar los sesgos de publicación y de autoría. Teniendo en cuenta previas revisiones del campo de la educación y la psicología, se incluyeron las bases de datos Dimensions, ApaPsycnet, Eric, Ebsco, ScienceDirect y ProQuest y las revistas Research in Higher Education, Journal of Counseling Psychology, Journal of College Student Development y Psychological Bulletin. También se implementaron búsquedas manuales en los documentos y por los autores y las autoras con más citas (Credé & Niehorster, 2012; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). (2) Búsquedas con los criterios PICO (Higgins & Green, 2008) presentados en la Tabla 1, utilizando el conector booleano "AND" en inglés y español. Como resultado se identificaron 608 documentos.

Selección de documentos

La selección se hizo con base en los criterios de inclusión de búsqueda (ver Tabla 1) mediante revisión de títulos, resúmenes y textos completos. Se eligieron 35 documentos de revisión sistemática de los cuales 21 contenían las variables y población objetivo del estudio.

Extracción de información

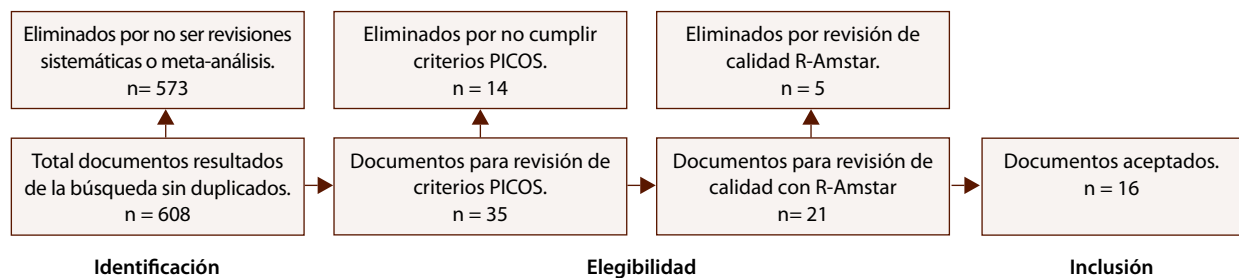
Por consenso, dos personas investigadoras, de forma independiente, evaluaron la calidad de los documentos elegidos, utilizando el instrumento R-Amstar para revisiones sistemáticas (Kung et al., 2010) que consta de 11 reactivos que evalúan la calidad de las revisiones sistemáticas. No se tuvieron en cuenta los reactivos 9 y 10 dado que no todos los estudios fueron meta-análisis. Del total se eligieron 16 estudios (ver Material complementario) ,13 para rendimiento académico y cuatro para ajuste y deserción (ver Figura 1). Finalmente, se codificó la información con base en: el autor o la autora; año; lugar de publicación; diseño; características poblacionales; medidas utilizadas y resultados.

Tabla 1: Términos de búsqueda

| Criterio | Inclusión |
|--------------------------|--|
| Población | Freshmen/university/students/college/higher education/first year Educación superior/estudiantado universitario |
| Variables Independientes | non-cognitive/noncognitive factors psychosocial variables/ psychosocial predictos/ psychosocial factors |
| Tipos de estudio | Systematic Review/ Meta-analysis/Revisiones sistemáticas Meta-análisis |
| Variables Dependientes | Deserción universitaria/abandono universitario/persistence / university dropout / dropout / student attrition / persistence intention / intento to persist/college persistence/ achievement/ adjusment/ student adjustment / academic performance/ grade point average Permanencia/ deserción/ deserción estudiantil/ logro académico/ ajuste/ promedio académico/ persistencia/ deserción académica. |

Nota: Elaboración propia.

Figura 1: Método de exclusión de documentos



Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Análisis de datos

Para los índices de correlación (r), se promediaron las r corregidas por variable para controlar las diferencias entre estudios y los efectos de los sesgos de la muestra de segundo orden (Cooper et al., 2019; Galvan & Galvan, 2007; Schmidt & Oh, 2013). Los resultados se enfocaron en las variables que tuvieron tamaño del efecto medio y grande con base en la clasificación de Cohen (1988, 1992) (pequeño $< 0,1$, grande $> 0,5$). Para las revisiones sistemáticas se incluyeron las variables de forma descriptiva.

Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, se presenta primero una caracterización bibliográfica de los estudios por los FSS y segundo, los resultados para las variables con el tamaño del efecto y los resultados descriptivos.

Caracterización de los estudios analizados

La [Tabla 2](#) muestra los 16 estudios analizados, el 37,5% (6) fueron publicados antes de 2010 y el 52,5% (10) en los últimos 10 años. 69% (11) fueron publicados en EE. UU., el 13% (2) en Australia, y el 18% (3) en Alemania, China e Inglaterra; 12 fueron meta-análisis y cuatro fueron revisiones sistemáticas.

Con base en los hallazgos emergentes, el análisis de los FSS se realizó mediante seis factores: (a) sociales: características del relacionamiento entre el estudiantado con la universidad, los pares y las redes de apoyo; (b) afectivos, estados emocionales asociados al afrontamiento de las demandas del proceso educativo; (c) motivacionales, procesos que inician y sostienen la conducta, incluyen elementos atribucionales, de autodeterminación y establecimiento de metas académicas; (d) de personalidad, rasgos asociados al éxito académico y (e) de autorregulación del aprendizaje, herramientas cognitivas, afectivas, motivacionales y comportamentales para el control y el monitoreo del cumplimiento de metas académicas (Credé & Niehoster, 2012; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). A continuación, se presentan los resultados de los FSS de desempeño, ajuste y abandono de estudiantado universitario de primer año y luego los asociados a de uno o más años. Es importante mencionar que son pocos los documentos analizados que se orientan a estudiantes de primer año exclusivamente; la mayor parte están orientados a de uno y más años.

Tabla 2: Estudios incluidos en el análisis

| Autor/autora | Lugar | K ^a | T. Estudio ^b | V. Dependiente ^c |
|---------------------------|------------|----------------|-------------------------|-----------------------------|
| Jeynes (2015) | EE.UU. | 30 | MA | R |
| Credé & Kuncel (2008) | EE.UU. | entre 8 y 16 | MA | R |
| Credé & Niehorster (2012) | EE.UU. | 237 | MA | R/A |
| Lam & Zhou (2019) | China | 44 | MA | R |
| Megginson (2009) | EE.UU. | 5 | RS | R |
| Brunsting et al. (2018) | EE.UU. | 30 | RS | R/A |
| Poropat (2009) | Australia | 8 y 135 | MA | R |
| Poropat (2014) | Australia | entre 17 y 22 | MA | R |
| Richardson et al. (2012) | Inglaterra | 400 | MA | R |
| Robbins et al. (2004) | EE.UU. | 109 | MA | R/D |
| Thomas et al. (2007) | EE.UU. | 42 | MA | R/D |
| Trapmann et al. (2007) | Alemania | 58 | MA | R/D |
| Wolden et al. (2020) | EE.UU. | 48 | MA | R |
| Zhang & Goodson (2011) | EE.UU. | 64 | RS | R/A |
| de Araujo (2011) | EE.UU. | 21 | RS | R/A |
| Fong et al. (2017) | EE.UU. | 58 y 186 | MA | R/D |

^a K = Número de estudios incluidos en la revisión. ^cV. Dependiente R= Rendimiento académico; A = Ajuste, D = Deserción/permanencia ^b Tipo de estudio: MA = Meta-análisis; RS = Revisión sistemática.

Nota: Elaboración propia.

Estudiantes de primer año

Los resultados en muestras exclusivas de primer año evidenciaron que las variables asociadas al rendimiento académico se agruparon en factores de autorregulación del aprendizaje



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y sociales. Dentro de los factores de autorregulación, las habilidades académicas ($r=.26$) y los hábitos de estudio ($r=.23$) se asociaron al rendimiento (Tabla 3). Dentro de los factores sociales, se relacionó con los tipos de ajuste general (grado y efectividad de la adaptación del estudiantado a los diversos desafíos encontrados del ambiente universitario) ($r=.29$) (Credé & Niehorster, 2012); académico ($r=.36$) (adaptación a las demandas y las actitudes hacia el estudio, el compromiso y la adecuación de esfuerzos académicos con base en resultados); personal-emocional ($r=.19$) (grado en que el estudiantado refleja estrés, ansiedad y reacciones físicas ante las demandas académicas en el primer año) (Credé & Niehorster, 2012); social ($r=.10$) (integración a la estructura social, participación en actividades universitarias, relacionamiento y afrontamiento de dificultades sociales (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012) y apego institucional ($r=.10$) (vínculo emocional del estudiantado con la institución y la intención de obtener el grado con ella) (Tabla 3).

Tabla 3: Correlaciones entre FSS y rendimiento académico en estudiantes de primer curso

| Factor | Variable independiente | r medio | k |
|-----------------|---------------------------|---------|----|
| Autorregulación | Habilidades académicas | .26 | 18 |
| | Hábitos de estudio | .24 | 34 |
| Sociales | Ajuste general | .29 | 34 |
| | Ajuste académico | .36 | 27 |
| | Ajuste social | .10 | 25 |
| | Ajuste personal-emocional | .19 | 23 |
| | Apego institucional | .19 | 22 |

Todas las variables tuvieron tamaño del efecto medio ($r > .10$ y $< .50$).

Nota: Elaboración propia.

Estudiantes de primero y de más años

Inicialmente, se presentan los resultados relacionados al desempeño académico (ver Tabla 4). Se analizan los factores con mayor número de índices de correlación (k) y mayor tamaño del efecto ($r < .10$). Para rendimiento, no se encontraron aspectos afectivos con indicadores correlacionales de tamaño medio o grande ($> .50$).



Tabla 4: Correlaciones de FSS y rendimiento académico en estudiantado universitario

| Factor | Variable independiente | r pequeño | r medio | k ^a |
|------------------------|--------------------------------------|-----------|---------|----------------|
| Afectivos | Depresión | .03 | | 17 |
| | Hábitos de estudio | | .23 | 81 |
| | Habilidades académicas | | .22 | 73 |
| | Autorregulación | | .18 | 50 |
| | Ansiedad a la evaluación | | -.21 | 29 |
| | Regulación del esfuerzo | | .35 | 19 |
| | Concentración | | .18 | 12 |
| | Variables no cognitivas | | .26 | 11 |
| | Elaboración | | .14 | 9 |
| | Metacognición | | .14 | 9 |
| | Pensamiento crítico | | .16 | 9 |
| Autorregulación | Búsqueda de soporte | | .17 | 8 |
| | Administración del tiempo | | .20 | 7 |
| | Organización | | .20 | 6 |
| | Aprendizaje por pares | | .20 | 4 |
| | Ansiedad | .08 | | 50 |
| | Experiencia de servicio comunitario | .07 | | 28 |
| | Éxito en experiencias de liderazgo | .04 | | 27 |
| | Conocimiento adquirido en el campo | -.07 | | 22 |
| | Aproximación profunda al aprendizaje | .03 | | 15 |
| | Aprendizaje por repetición | .05 | | 11 |
| | Creatividad | | -.b | -.b |
| Estilo cognitivo | | -.b | -.b | |
| Inteligencia emocional | | -.b | -.b | |

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

| Factor | Variable independiente | r pequeño | r medio | k ^a |
|----------------|---|-----------|----------------|----------------|
| Personalidad | Conciencia | | .22 | 497 |
| | Apertura | | .16 | 400 |
| | Amabilidad | | .12 | 389 |
| | Estabilidad emocional | | .14 | 323 |
| | Inteligencia emocional | | .14 | 14 |
| | Procrastinación | | -.25 | 10 |
| | Necesidad de cognición | | .17 | 5 |
| | Extraversión | -.03 | | 434 |
| | Neuroticismo | -.02 | | 117 |
| | Intelecto | | - | - |
| Sociales | Ajuste general | | .29 | 84 |
| | Ajuste académico | | .37 | 72 |
| | Apego institucional | | .19 | 58 |
| | Ajuste social | | .11 | 36 |
| | Ajuste personal-emocional | | .16 | 35 |
| | Participación social | | .14 | 33 |
| | Factores familiares | | .22 | 30 |
| | Compromiso institucional | | .12 | 21 |
| | Estrés | | -.12 | 12 |
| | Ajuste/integración académica | | .13 | 11 |
| | Soporte social percibido | .10 | | 33 |
| | Disposición de personas de soporte | .04 | | 30 |
| | Comprensión/capacidad para lidiar con racismo | .01 | | 28 |
| | Ajuste/integración institucional | .03 | | 18 |
| | Ajuste/integración social | .03 | | 15 |
| Soporte social | .09 | | 14 | |
| Sociales | Actitudes sociales | | - ^b | - |
| | Valores sociales | | - ^b | - |

continúa



| Factor | Variable independiente | r pequeño | r medio | k ^a |
|----------------|---|-----------|-----------------|-----------------|
| Motivacionales | Persistencia (grit) general | | .15 | 331 |
| | Motivación | | .17 | 92 |
| | Autoeficacia | | .48 | 89 |
| | Orientación al aprendizaje | | .12 | 60 |
| | Orientación al desempeño | | .14 | 60 |
| | Atribución | | .14 | 42 |
| | Metas académicas | | .17 | 34 |
| | Esfuerzo en perseverar | | .21 | 31 |
| | Orientación a la evitación del desempeño | | -.14 | 31 |
| | Religiosidad (como estrategia de afrontamiento) | | .35 | 30 |
| | Motivación intrínseca | | .16 | 22 |
| | Aproximación superficial al aprendizaje | | .19 | 22 |
| | Autoestima | | .12 | 21 |
| | Actitud hacia el estudio | | .27 | 17 |
| | Motivación al logro | | .30 | 17 |
| | Aproximación estratégica al aprendizaje | | .31 | 15 |
| | Locus de control | | .15 | 13 |
| | Motivación académica | | .30 | 13 |
| | Orientación al logro | | .49 | 13 |
| | Aproximación profunda al aprendizaje | | .16 | 8 |
| Optimismo | | .13 | 6 | |
| | Autoconcepto | .04 | | 140 |
| | Interés en persistir | .09 | | 31 |
| | Auto-aproximación realista | .06 | | 29 |
| | Preferencia de metas a largo plazo | .06 | | 28 |
| | Estilo atribucional pesimista | -.01 | | 8 |
| | Interés en el estudio | | -. ^b | -. ^b |

^a K = Número coeficientes de correlación. ^b Los valores sin datos corresponden a variables que no fueron reportadas en los estudios por ser revisiones sistemáticas.

Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Respecto a los factores de autorregulación, los de mayor relación fueron la regulación del esfuerzo, las variables no cognitivas, las habilidades académicas. Además, la ansiedad a la evaluación, que tuvo una relación inversa con desempeño académico (ver Tabla 4). En los factores de personalidad, los rasgos del modelo de cinco factores (Poporat, 2014) tuvieron mayor asociación a rendimiento académico. La conciencia (confianza y deseo de logro); la apertura (posición abierta y orientada a la sensibilidad artística y la creatividad); la amabilidad (posición orientada a la conducta prosocial) y la estabilidad emocional (regulación de respuestas afectivas) mostraron mayor evidencia. Otros aspectos de personalidad asociados al rendimiento fueron la inteligencia emocional (tendencia a la comprensión e identificación de emociones, y la procrastinación (tendencia a posponer decisiones y tareas) que mostró una relación inversa con respecto a desempeño académico (Richardson et al., 2012) (ver Tabla 4).

Sobre los factores motivacionales, tanto la orientación al logro (establecimiento de estándares a alcanzar), como la autoeficacia (percepción propia de capacidad de éxito en términos académicos), muestran los índices de correlación más altos (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Por otro lado, las variables motivación orientada al aprendizaje (intención de aprender y desarrollar nuevos conocimientos) y la aproximación estratégica al aprendizaje (existencia de habilidades para el aprendizaje y metas académicas), se relacionan al desempeño académico (Richardson et al. 2012). Al respecto, Credé & Kuncel (2008) encontraron que la aproximación profunda al aprendizaje, una variable similar definida como la interiorización de las demandas académicas y el interés por el aprendizaje, tuvo correlación con rendimiento. También, Richardson et al. (2012) encontraron que el desempeño tiene relación con la motivación orientada al desempeño (interés por metas de logro y para demostrar competencia); la motivación intrínseca (automotivación por las labores y demandas académicas); la autoestima (percepción sobre sí mismo o sí misma); una perspectiva optimista (creencias positivas sobre aspectos relacionados con la vida académica) y el locus de control (control percibido sobre resultados). Por otro lado, Fong et al. (2017) encontraron relación entre rendimiento y los procesos atribucionales (explicaciones dadas al éxito y fracaso en términos de elementos internos/externo y controlables/no controlables). Adicionalmente, Richardson et al. (2012) encontraron que el estudiantado que evita demostrar un bajo desempeño tiene menor desempeño y que la evitación de actividades en las que tienen bajo desempeño correlaciona de forma inversa con el rendimiento. Robbins et al. (2004) encontraron dos variables similares a la orientación al logro y al desempeño estudiadas por Richardson et al. (2012) que son la motivación al logro (orientada al resultado o meta y a superar obstáculos de cumplimiento) y el establecimiento de metas académicas. Se resalta, finalmente, que la variable que mayor evidencia presentó es la persistencia (Grit) (conducta de perseverancia y compromiso con las metas a largo plazo) que mostró una relación de tamaño medio, un total de 331 coeficientes de correlación con respecto al desempeño académico (Lam & Zhou, 2019). También se asociaron las medidas generales de motivación académica (Credé & Kuncel, 2008; Fong et al., 2017; Megginson, 2009) y el afrontamiento a partir de la religión (Jeynes, 2015).



Entre los factores sociales relacionados con desempeño universitario se encontraron el ajuste académico (adaptación a las demandas del proceso escolar reflejado en las actitudes, el nivel de compromiso y de esfuerzos) (Credé & Niehorster, 2012); el ajuste personal-emocional (nivel en que el estudiantado refleja estrés, ansiedad y reacciones físicas al afrontar las demandas); ajuste general (adaptación a los requerimientos del proceso de formación) (Credé & Niehorster, 2012) y la integración (percepción de apoyo por parte de la comunidad académica) (Richardson et al. 2012). También se observó que se relacionan al rendimiento el apego institucional (vínculo emocional entre el estudiantado y la institución) (Credé & Niehorster, 2012) y el compromiso institucional, variables definidas de forma similar (Richardson et al. 2012; Robbins et al. 2004). Algo similar sucede con el ajuste social (relacionamiento, integración a la estructura social de la universidad y participación en actividades universitarias) (Credé & Niehorster, 2012) y la participación social (grado de conexión con el ambiente universitario y la calidad de las relaciones con compañeros, compañeras, profesorado) (Robbins et al. 2004), que también están asociadas al desempeño. Finalmente, se mostró relación positiva del desempeño con factores familiares (Jeynes, 2015) y negativa con elementos contextuales de estrés y emoción negativa (Richardson et al. 2012).

El abandono se mide mediante la re-matriculación de estudiantes, ya sea a la institución o a los cursos. Los resultados respecto a los FSS asociados presentados en la [Tabla 5](#) muestran variables de autorregulación, personalidad, motivación y sociales relacionadas. En el factor de personalidad no se identificaron variables asociadas.

Respecto al factor de autorregulación ([Tabla 5](#)) se encontró que las habilidades académicas estudiadas por Robbins et al. (2004) (habilidades cognitivas, conductuales y afectivas para completar con éxito las tareas, lograr metas y gestionar demandas académicas) se relacionan con retención. Dentro de los factores motivacionales, la motivación general, la percepción de autoeficacia, el establecimiento de metas académicas y el autoconcepto (Fong et al., 2017; Robbins et al., 2004) se relacionan con retención. En los factores sociales, se encontraron variables asociadas al abandono como son la percepción de soporte social para cumplir con las demandas académicas (Robbins et al., 2004); el ajuste general (grado en que el estudiantado puede adaptarse al ambiente universitario) (Credé & Niehorster 2012); el ajuste académico (adaptación a las demandas del proceso universitario que orientan actitudes, compromisos y esfuerzos) y el ajuste individual/emocional (nivel en que el estudiantado refleja estrés, ansiedad y somatización ante las demandas académicas) (Credé & Niehorster, 2012). Adicionalmente, se identificó que el ajuste institucional (compromiso y confianza en la universidad y su elección) se asocia al abandono (Robbins et al., 2004). Al respecto, Credé & Niehorster (2012) mostraron que existe una relación positiva entre la permanencia y el apego institucional. Finalmente, se evidenció que el ajuste social (integración en la estructura social universitaria, participación y relacionamiento) se relaciona con la deserción (Credé & Niehorster, 2012). Robbins et al. (2004) reportaron una relación entre una variable similar, la participación social (conexión con el ambiente universitario y la calidad de las relaciones en la universidad) (Robbins et al., 2004).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 5: Correlaciones entre FSS y permanencia/deserción

| Factor | Variable independiente | r pequeño | r medio | k ^a |
|------------------------------------|--------------------------------------|-----------|---------|----------------|
| Autorregulación | Habilidades académicas | | .36 | 8 |
| | Conocimiento adquirido en el campo | .08 | | 6 |
| | Autorregulación | .03 | | 16 |
| | Ansiedad | .02 | | 13 |
| | Éxito en experiencias de liderazgo | .01 | | 8 |
| | Experiencia de servicio comunitario | .01 | | 8 |
| Personalidad | Extraversión | .03 | | 5 |
| | Neuroticismo | -.02 | | 4 |
| | Apertura | -.01 | | 4 |
| Motivacionales | Autoeficacia | | .35 | 6 |
| | Metas académicas | | .21 | 33 |
| | Motivación | | .15 | 23 |
| | Autoconcepto | | .10 | 46 |
| | Motivación al logro | .06 | | 7 |
| | Atribución | .05 | | 17 |
| | Preferencia de metas a largo plazo | .03 | | 9 |
| Sociales | Auto-aproximación realista | .02 | | 9 |
| | Apego institucional | | .29 | 13 |
| | Compromiso institucional | | .26 | 28 |
| | Soporte social percibido | | .25 | 26 |
| | Ajuste Social | | .25 | 11 |
| | Ajuste general | | .23 | 15 |
| | Participación social | | .21 | 36 |
| | Ajuste académico | | .13 | 45 |
| | Ajuste personal-emocional | | .13 | 12 |
| | Capacidad para lidiar con el racismo | .05 | | 8 |
| Disposición de personas de soporte | .04 | | 10 | |

^a K = Número coeficientes de correlación.

Nota: Elaboración propia.



Tabla 6: Correlaciones entre FSS y ajuste

| Factor | Variable Independiente | r grande | r medio | r pequeño | k ^a |
|-----------------|---|----------|-----------------|-----------|----------------|
| Afectivo | Depresión | -.61 | | | 17 |
| | Estrés | | -.42 | | 15 |
| | Afectividad positiva | | .45 | | 6 |
| | Afectividad negativa | | -.41 | | 4 |
| | Culpa interpersonal | | -.39 | | 5 |
| | Soledad | | -.18 | | 10 |
| | Percepción de discriminación | | -. ^b | | 4 |
| | Nostalgia por el hogar | | -. ^b | | 2 |
| Autorregulación | Búsqueda de soporte | | .28 | | 4 |
| | Afrontamiento - enfocado en el problema | | .27 | | 10 |
| | Afrontamiento - enfocado en la emoción | | -.40 | | 9 |
| Personalidad | Conciencia | | .42 | | 3 |
| | Amabilidad | | .34 | | 7 |
| | Extraversión | | .24 | | 7 |
| | Apertura | | .21 | | 6 |
| | Neuroticismo | | -.45 | | 9 |
| Motivacionales | Autoestima | .56 | -. ^b | | 27 |
| | Optimismo | | .49 | | 4 |
| | Autoeficacia | | .45 | | 8 |
| | Locus de control | | .42 | | 11 |
| Sociales | Soporte social - facultad/institución | .56 | -. ^b | | 17 |
| | Soporte social - general | | .39 | | 19 |
| | Soporte social - pares | | .35 | | 16 |
| | Soporte social - familia | | .30 | | 13 |
| | Soporte social – familia, padres y madres | | .27 | | 27 |
| | Soporte social – padres y madres | | .25 | | 18 |
| | Soporte social | | -. ^b | | 9 |
| | Relacionamiento con personas nativas | | -. ^b | | 3 |

^a K = Número coeficientes de correlación. ^b Los valores sin datos corresponden a variables que no fueron reportadas en los estudios por ser revisiones sistemáticas.

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la variable ajuste, entendida como el grado de adaptación rápido y efectivo del estudiantado al ambiente universitario (Credé & Niehorster, 2012), planteados en la **Tabla 6** evidencian que existe relación de factores afectivos, de autorregulación, de personalidad y motivacionales. Dentro



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de los afectivos, se observó relación entre ajuste y tener una posición optimista o afecto positivo, una relación inversa con síntomas de depresión, estados afectivos negativos, percepción de soledad, respuestas de estrés y tener culpa interpersonal (Credé & Niehorster, 2012). Por otro lado, las revisiones sistemáticas mostraron que el estudiantado foráneo que percibe discriminación y nostalgia del hogar tiene menor ajuste universitario (de Araujo, 2011). En factores de autorregulación, Credé & Niehorster (2012) encontraron relaciones con los estilos de afrontamiento, el estilo de afrontamiento hacia el problema u orientado a reducir el estrés, las estrategias de afrontamiento enfocadas en la emoción u orientadas a reinterpretar la situación estresante o de distanciarse de esta misma y la búsqueda de soporte por parte del estudiantado para afrontar las demandas académicas se relacionan. En los factores de personalidad, se encontró relación entre los cinco factores de personalidad y ajuste (Credé & Niehorster, 2012), con el rasgo de conciencia que refleja conductas de autodisciplina por confianza y deseo de logro; con amabilidad que refleja perspectivas de cooperación, cercanía y comportamientos amistosos; con extraversión que refleja tendencias a la sociabilidad y con apertura que muestra una perspectiva receptiva a nuevas ideas. También, tiene una relación inversa el rasgo de inestabilidad emocional derivada de las demandas del entorno (Credé & Niehorster, 2012; Megginson, 2009; Poporat, 2009). En los factores motivacionales se encontraron la autoestima (auto concepto) (Credé & Niehorster, 2012) y la autoeficacia (percepción propia de capacidad de éxito en términos académicos y el locus de control). Finalmente, en los factores sociales, el soporte social (existencia de apoyo por parte de familia y amigos que facilita la adaptación al ambiente académico) (Credé & Niehorster, 2012; de Araujo, 2011) y para el estudiantado foráneo, el relacionamiento con personas nativas (de Araujo, 2011) mostraron relación con el ajuste.

Discusión

Se presentó alta heterogeneidad en los FFS de las tres variables objetivo, lo anterior según el número de variables encontradas en cada dimensión emergente (sociales, de personalidad, motivacionales, sociales y afectivas) y en determinantes con definiciones semejantes y diferente nombre. También se identificaron más estudios orientados a factores asociados al desempeño académico, lo que sugiere que el éxito académico universitario tiende a ser concebido en mayor medida como el desempeño. No obstante, se debe tener en cuenta que hay evidencia que sugiere considerar otros determinantes del éxito académico como la permanencia, el ajuste o incluso la graduación efectiva (Credé & Niehorster, 2012; Robbins et al. 2004).

Respecto al estado de la evidencia asociada a los FSS, el análisis bibliográfico mostró que los estudios provienen principalmente de EE. UU. en las tres variables objetivo, por lo que es necesario fomentar estudios en otros países y considerar las diferencias de los sistemas educativos. También se observó que la producción en los cinco años previos al análisis fue del 25%, por tanto, se requieren nuevas revisiones que actualicen la evidencia de los FSS asociados a las variables de estudio. Otros hallazgos mostraron que los estudios incluidos provienen en su mayoría de bases de datos de educación y psicología y, por otro lado, corresponden a meta-análisis lo cual facilita la comparabilidad.

Respecto a los resultados de la revisión, se concluye que los estudios de revisión que han analizado los FSS asociados al desempeño, ajuste y abandono en muestras de estudiantes de primer curso son pocos. En estos estudios se encontraron principalmente FSS asociados al desempeño académico y agrupados en factores de autorregulación del aprendizaje y sociales. Dentro del primero, las habilidades académicas y hábitos de estudio tuvieron relación con el rendimiento, por lo que el estudiantado de primer año que conoce estrategias y métodos para administrar el tiempo y suplir las demandas del proceso educativo tiende a tener mejor desempeño (Credé & Kuncel, 2008; Credé & Niehorster, 2012). Respecto a los factores sociales, tanto el ajuste general como ajuste académico afectan de manera positiva el desempeño; lo que significa que mejor afrontamiento de demandas académicas y actitud hacia el estudio permiten mejor desempeño (Credé & Kuncel, 2008; Credé & Niehorster, 2012).

Por otro lado, hubo mayor cantidad de revisiones que analizaron muestras de estudiantado universitario de primer año y mayores. También se observó que el desempeño académico se estudia principalmente a través del promedio acumulado, pruebas estandarizadas y aprobación de cursos (Lam & Zhou, 2019; Richardson et al., 2012). Respecto a los factores relacionados, se encontraron determinantes asociados a las habilidades de autorregulación, académicas, para la administración del tiempo, el pensamiento crítico y los hábitos de estudio; además de variables de relacionamiento como la búsqueda de soporte social y el aprendizaje por pares (Richardson et al., 2012).

Dentro de las motivacionales se identificaron variables de autopercepción; tipos motivacionales y elementos relacionados con la actitud o valoración del estudio (Fong et al., 2017; Richardson et al., 2012). En los elementos relacionados con la autopercepción, la percepción de autoeficacia y la autoestima mostraron relación con rendimiento (Richardson et al., 2012). Respecto a los tipos motivacionales, la orientación al logro; el establecimiento de metas o logros académicos; la motivación orientada al aprendizaje o a mostrar competencia afectan el rendimiento académico (Deci et al., 1991; Harackiewicz et al., 2002; Lam & Zhou, 2019; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). En relación con los estilos atribucionales, la percepción de control sobre los resultados (locus de control), un estilo de atribución optimista, tener una valoración positiva del estudio, gusto por el estudio y el establecimiento de metas para afrontar las demandas académicas mejora el rendimiento (Credé & Kuncel, 2008; Lam & Zhou, 2019; Richardson et al., 2012). Por otro lado, en los factores de personalidad asociados al rendimiento se relacionaron principalmente los comprendidos en la teoría de cinco factores (Digman, 1989). Los rasgos de conciencia; apertura; amabilidad y estabilidad emocional tienden relacionarse con mejor rendimiento académico (Poropat, 2009; Poropat, 2014; Richardson et al., 2012; Trapmann et al., 2007). Otros rasgos estudiados muestran que la necesidad de cognición; la inteligencia emocional y la procrastinación tiene relación con desempeño (Richardson et al., 2012). Por último, en los factores sociales se asociaron el ajuste y las dimensiones que lo integran (social, académico, individual y apego institucional) (Baker & Siryk, 1984), por lo que la adaptación al entorno universitario respecto a demandas académicas, estructura social, manejo emocional del estrés académico y vínculo emocional positivo con la universidad se relacionan con mejor desempeño (Credé & Niehorster, 2012; Jeynes, 2015; Richardson et al., 2012).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Por otro lado, se identificó que el abandono está medido, principalmente, por la re-matriculación del estudiantado; también se usan medidas de intensidad de persistencia evaluado en cuestionarios. Dentro de los determinantes del factor de la autorregulación del aprendizaje se reflejaron en la existencia de habilidades académicas (Robbins et al., 2004). En los factores motivacionales, se encontraron variables de autopercepción y tipos motivacionales, principalmente. Dentro de la autopercepción se encontró que la percepción de autoeficacia y el autoconcepto del estudiantado influye en la permanencia en la universidad. Respecto a los tipos motivacionales, el estudiantado que tiene compromiso y objetivos tienen mayor permanencia (Fong et al., 2017; Robbins et al., 2004). Dentro de los factores sociales, se encontró que el ajuste y los factores que lo integran (ajuste social, académico e individual y el apego institucional) (Baker & Siryk, 1984) se relacionan con el abandono (Credé & Niehorster, 2012). Adicionalmente, la calidad de la relación con docentes, estudiantes y personas de apoyo en la universidad y tener una percepción de soporte social, ya sea de familia o amistades se relaciona de forma positiva con la retención universitaria (Robbins et al., 2004).

En cuanto a los determinantes del ajuste, se concluye que esta variable se mide a través del grado de adaptación al ambiente universitario en términos académicos, sociales, individual-emocionales, el apego institucional (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012), y con medidas de ajuste psicosocial y sociocultural (Zhang & Goodson, 2011). Dentro de las variables psicosociales asociadas al ajuste se encontraron factores afectivos con relaciones inversas entre síntomas de depresión, culpa interpersonal, sensación de soledad, estados afectivos negativos y estrés académico (Credé & Niehorster, 2012). Además, el estudiantado foráneo que percibe discriminación y nostalgia por el hogar tienen menor ajuste universitario (de Araujo, 2011). Respecto a los factores de autorregulación, el estudiantado que busca soporte en la universidad, así como el que tiene un estilo de afrontamiento enfocado en la resolución de problemas tiene mejor ajuste (Credé & Niehorster, 2012). Dentro de las variables de personalidad, los rasgos que integran la teoría de cinco factores tienen relación con el ajuste general. Los rasgos de conciencia amabilidad, extraversión y apertura se adaptan mejor a la universidad y el rasgo de baja estabilidad emocional tiene menor ajuste. Respecto a factores motivacionales asociados al ajuste se relacionan con la autopercepción, al igual que la autoestima y la autoeficacia. Por otro lado, una perspectiva positiva u optimista y un locus de control orientado a la autovaloración de los resultados del proceso académico se asocian a mejor ajuste (Credé & Niehorster, 2012). Finalmente, en los sociales se encontró que el estudiantado que percibe soporte social de la familia, las amistades o la institución, muestra mejor ajuste (Credé & Niehorster, 2012); igualmente, el soporte social o el relacionamiento con personas que habitan el entorno para un estudiante o una estudiante foránea, facilita el proceso de adaptación (de Araujo, 2011).

Entre las limitaciones a tener en cuenta están: (1) mayor proporción de estudios de EE.UU., lo que puede afectar los resultados, dadas las diferencias entre zonas geográficas. Este resultado puede estar asociado a que las búsquedas se realizaron en inglés y en español; (2) la corrección de sesgos de la muestra de segundo orden (Cooper et al. 2019; Schmid & Oh, 2013),

debido a que no todos los estudios reportaron los estadísticos para hacerlo. Se controló con los índices correlacionales ajustados. (3) Sobreestimación del efecto, dada la no independencia de los estudios; no obstante, el efecto es bajo según Schmid y Oh, (2013); (4) muestras mayores a primer año limitan las conclusiones; (5) la existencia de heterogeneidad de las variables con definiciones en ocasiones similares afecta las conclusiones respecto a constructos asociados a las variables objetivo; (6) no registrar el protocolo de búsqueda y codificación antes de la implementación para validar de las estrategias de búsqueda y el control de sesgos y (7) a pesar de que se incluyeron bases de datos con amplia cobertura como es el caso de dimensions que atiende información de bases de datos de amplia cobertura como Web of Science o Scopus, el no incluir las últimas pudo generar sesgo de publicación.

En conclusión, los resultados sugieren analizar las relaciones entre los FSS con las variables blanco mediante un estudio de meta-análisis en muestras de primer año. Lo anterior, dado que la mayor parte de estudios provienen de una región y de muestras que combinan estudiantado universitario de primer y de más años. Por otro lado, las relaciones entre el ajuste y el desempeño, y entre estas dos variables y el abandono universitario, permiten considerar el planteamiento de modelos de mediación que contemplen los efectos indirectos de los FSS que, a través del desempeño y el ajuste, influyan en el abandono universitario (Robbins et al. 2004). Los objetivos del estudio se cumplieron, ya que permitieron avanzar en el reconocimiento de los FSS asociados al ajuste, el desempeño y el abandono en estudiantes de primer año y alumnado universitario en general. También, los resultados permitieron identificar necesidades de investigación en estudiantado universitario de primer año, dada la heterogeneidad de las variables y la existencia de pocas revisiones al respecto. Finalmente, considera un aporte en el avance de FSS que pueden integrar los programas de intervención universitaria al estar asociados al abandono, el desempeño o el ajuste.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **N. R. G.** contribuyó con la escritura del artículo, la gestión del proceso investigativo, la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. L. M. B.** contribuyó con la escritura del artículo, la gestión del proceso investigativo, la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Conflicto de interés

No existe relación del presente documento con autores o autoras o instituciones analizadas.

Datos y material complementario

Datos: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VIYUwxHIZbdodm0e_TKUgEjmUtwf5I06/edit?gid=1287731767#gid=1287731767

Preprint: <https://zenodo.org/records/10671809>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

(Las referencias con * señalan los estudios incluidos en el análisis)

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005) Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- *Brunsting, N. C., Zachry, C., & Takeuchi, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009-2018. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.002>
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2). 143-164. <http://dx.doi.org/10.2307/1982157>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the Behavioral Sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Editores). (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3^a ed). Sage. <https://doi.org/10.7758/9781610448864.4>
- *Credé, M. & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- *Credé, M. & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- *de Araujo, A. A. (2011). Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities: A review of the literature. *Higher Education Studies*, 1(1). 2-8. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v1n1p2>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>



- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pianda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436. <https://10.7334/psicothema2019.124>
- Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of personality*, 57(2), 195-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00480.x>
- England Bayron, C. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <http://journals.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Ferreya, M. M., Avitabile, C. Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean. (Directions in Development)-World Bank*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/271781495774058113/at-a-crossroads-higher-education-in-latin-america-and-the-caribbean>
- *Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. (2017). Psychosocial factors and community college student success: A meta-analytic investigation. *Review of Educational Research*, 87(2), 388-424. <https://doi.org/10.3102/0034654316653479>
- Galvan, J. L. & Galvan, M. C. (2017). *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229386>
- Guzmán Ruiz, C., Durán Muriel, D., Gallego, J. F. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Higgins, J. & Green, S. (Editores). (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews and interventions*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470712184>
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2018). *Social psychology* (8.^a ed.). Pearson.
- *Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis on the factors that best reduce the achievement gap. *Education and Urban Society*, 47(5), 523-554. <https://doi.org/10.1177/0013124514529155>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Kung, J., Chiappelli, F., Cajulis, O. O., Avezova, R., Kossan, G., Chew, L., & Maida, C. A. (2010). From systematic reviews to clinical recommendations for evidence-based health care: Validation of revised assessment of multiple systematic reviews (R-AMSTAR) for grading of clinical relevance. *The Open Dentistry Journal*, 4, 84-91. <https://doi.org/10.2174/1874210601004010084>
- *Lam, K. K. L. & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10) 1654-1686. <https://doi.org/10.1002/pits.22302>
- Lumontod, R. (2019). How grit, college adjustment, and happiness predict freshmen students' academic performance? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 8(2), 37-50. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2019.4010>
- *Megginson, L. (2009). Noncognitive constructs in graduate admissions an integrative review of available instruments. *Nurse Educator*, 34(6), 254-261. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3181bc7465>
- Myers, D. G. (2005). *Psicología social* (8.ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Petersen, I-h., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>
- Petersen, I-h, Louw, J., Dumont, K., & Malope, N. (2010). Adjustment to university and academic performance: Brief report of a follow-up study. *Journal of Educational Psychology*, 30(4), 369-375. <https://doi.org/10.1080/01443411003659978>
- *Poropat A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>
- *Poropat, A. E. (2014). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.013>
- Reyes, N. & Meneses, A. L. (2019). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. En N. Yahuar, L. Otálora, M. del M. Pulido, H. Sierra, I. Flórez, J. Gómez, K. León, M. Novoa, J. Huérfano & M. Vargas (Coords.), *Memorias del IX CLABES 2019. Noveno Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior* (pp. 82-90). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122/154>
- *Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>



- *Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Schmidt, F. L., & Oh, I.-S. (2013). Methods for second order meta-analysis and illustrative applications. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(2), 204-218. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.03.002>
- Sommer, M. M. (2013). *Psychosocial factors predicting the adjustment and academic performance of university students* [Tesis doctoral, Universidad de of South Africa]. http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/13283/thesis_sommer_mm.pdf?sequence=1
- Sommer, M. & Dumont, K. (2011). Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 386-395. <https://doi.org/10.1177/008124631104100312>
- *Thomas, L. L., Kuncel, N. R., & Credé, M. (2007). Noncognitive variables in college admissions: The case of the non-cognitive questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 635-657. <https://doi.org/10.1177/0013164406292074>
- Tinto, V. (1987, noviembre 20). The principles of effective retention. En Rogers (Presidencia), *Conference of the Maryland College Personnel Association*. https://ia801406.us.archive.org/16/items/ERIC_ED301267/ERIC_ED301267.pdf
- *Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215(2), 132-151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- *Wolden, M., Hill, B., & Voorhees, S. (2020). Predicting success for student physical therapists on the national physical therapy examination: Systematic review and meta-analysis. *Physical Therapy*, 100(1), 73-89. <http://dx.doi.org/10.1093/ptj/pzz145>
- *Zhang, J. & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 139-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>

