



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior

Morales Navarro, Mario Antonio; Rojas Lillo, Laura Angélica; Guzmán Utreras, Eduardo Andrés Enrique; Baeza Ugarte, Carmen Gloria

Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior

Revista Educación, vol. 46, núm. 1, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165033>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45585>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior

Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Personality in Access and Effective Accompaniment Program to Higher Education Students

Mario Antonio Morales Navarro
Universidad de Santiago de Chile, Chile
mario.morales@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4995-4414>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45585>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44068165033>

Laura Angélica Rojas Lillo
Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
laura.rojas@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1555-2129>

Eduardo Andrés Enrique Guzmán Utreras
Universidad Santo Tomás, Chile
eduardoguzmanut@santotomas.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3336-3524>

Carmen Gloria Baeza Ugarte
Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
carmen.baeza@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5316-3397>

Recepción: 03 Marzo 2021

Aprobación: 30 Abril 2021

RESUMEN:

Se presenta un estudio cuyo propósito fue construir un modelo predictivo del estrés basado en la autoeficacia, el apoyo-social y la personalidad, en un grupo de estudiantes pertenecientes al Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE). Se contó con una muestra no probabilística, incidental de 126 personas universitarias de primer año. Por medio de cuatro instrumentos asociados a las variables señaladas, se recurrió a un modelo de Regresión Lineal Múltiple, el cual arrojó que las variables *neuroticismo* y *autoeficacia* son las que tienen mejor poder predictivo ante la percepción del estrés. Estos hallazgos permiten, por una parte, establecer la necesidad de considerar estas variables psicológicas de forma más explícita en el diagnóstico, planificación y ejecución de actividades con estudiantes pertenecientes al PACE, y, por otra, la necesidad de continuar y profundizar su estudio en el contexto de estudiantes vulnerables educativamente, a fin de visibilizar su importancia en los procesos de acceso y permanencia en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Estrés, Personalidad, Estudiantes universitarios, Acceso a la educación.

ABSTRACT:

The purpose of this research was to build a predictive model of stress based on self-efficacy, social support and personality in a group of students belonging to the Access and Effective Accompaniment Program to Higher Education (In Spanish, PACE). A sample of 126 first-year university students was available for convenience. By means of four instruments associated to the indicated variables, it was resorted to a model of Multiple Linear Regression, showing that the variables Neuroticism, Self-efficacy and Social Support of Friends are the ones that have better predictive power before the emergence of stress. These findings allow, on the one hand, to establish the need to consider these psychological variables more explicitly in the diagnosis, planning and execution of activities with students belonging to PACE, and on the other hand, the need to continue and deepen their study in the context of

educationally vulnerable students, in order to make visible their importance in their processes of access and permanence in higher education.

KEYWORDS: Stress, Personality, College Students, Access to Education.

INTRODUCCIÓN

Es innegable el cambio que ha tenido la educación superior en Latinoamérica, tanto a nivel social como individual; esto se refleja a través de un aumento progresivo en los índices de las tasas de ingreso y de matrícula. Entre los años 2000 y 2013, la matrícula de la región prácticamente se duplicó, de manera que aumentó de un 21 % a un 43 %, lo que equivale a 20 millones de estudiantes, aproximadamente (Ferreyra et al., 2017). La expansión sostenida entre los años 2010 y 2016 permitió proyectar un crecimiento anual promedio de 3,5, que aumentó, hacia este último, a casi 30 millones de estudiantes (García, 2018).

En Chile, el número de estudiantes que se matricula en pregrado ha aumentado significativamente en los últimos años, con un incremento de un 17 %, aproximadamente, entre 2011 y 2016. Las últimas cifras reportadas señalan que en el año 2018 se matricularon un total de 1.180.746 estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2020). Sin embargo, estos datos se contraponen con las cifras en las tasas de titulación total de pregrado en el país, donde se registra un total de 187.574 titulaciones en 2015, 196.019 en 2016, 204.318 en 2017, con un total de 204.683 en 2018 (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2019).

Estos datos han interpelado a las comunidades educativas a identificar y promover estrategias de intervención para la retención de sus estudiantes, en ellas se asumen las condiciones específicas que originan una mayor probabilidad de abandono de sus estudios terciarios, situación considerada como una vulneración académica por sí misma, y que, en gran parte, depende de aspectos personales y que circundan la rutina del estudiantado. Engle y Tinto (2008) han destacado que este grupo de estudiantes mayoritariamente cumple con ciertos factores de riesgo asociados: 1) pertenecer a familias de bajos ingresos, 2) ser parte de la primera generación familiar con acceso al nivel terciario, 3) dificultades en el acceso presencial, y 4) dificultades académicas de origen personal, familiar y escolar, particularmente cuando se producen desencuentros entre las distintas culturas educacionales escuela-universidad, y la baja consideración de las necesidades específicas de este tipo de estudiantes (Berger y Lyon, 2012).

En este contexto, un grupo particularmente sensible a los rasgos descritos por Engle y Tinto (2008) lo constituye el estudiantado perteneciente al Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior. Conocido principalmente por sus siglas PACE, el programa es parte de la política pública nacional en educación inclusiva y tiene por objetivo reconocer la trayectoria y talento académico personal de estudiantes de escasos recursos que obtienen buenos resultados en sus escuelas, para así garantizar su acceso y permanencia en la educación superior. Comenzó sus actividades en 2014 como un programa de acompañamiento situado en los últimos dos años de secundaria y en los primeros años del nivel terciario, esto por medio de acciones de reforzamiento académico, diagnóstico de sus capacidades psicológicas, y de orientación a las personas beneficiarias (MINEDUC, 2015; Sepúlveda et al., 2019). Históricamente, este grupo de estudiantes había sido apartado de la educación superior producto de políticas públicas altamente selectivas y restrictivas de acceso, las que, por medio de pruebas estandarizadas, beneficiaban tan solo a algunas personas debido a su condición socioeconómica, intelectual y meritocrática (Gil, et al., 2019; Lizama et al., 2018).

A la fecha, PACE cuenta con una cobertura nacional que bordea las 95.000 vacantes en 316 comunas del país (Mineduc, 2019). Su heterogeneidad, en términos de apoyo pedagógico y personal, lo caracteriza como un programa en constante reinvención, producto del trabajo e intervención con un nuevo perfil de estudiante, desconocido hasta ahora para las instituciones de educación superior, cuya trayectoria es consistente con diversas necesidades educativas y socioculturales asociadas a su condición de vulnerabilidad (Morales et al., 2019; Bravo-Valenzuela y Herrera-Fernández, 2020). Esta reivindicación ha interpelado a las IES a desarrollar espacios de conocimiento y profundización de este nuevo grupo de personas vulnerables

que, originalmente, no proyectaron en sus planes de vida el acceso a este tipo de educación (Puga et al., 2017), lo que constituye una necesidad de exploración y construcción, producto de la reciente emergencia de este programa. Por tanto, uno de los principales desafíos es precisamente el conocimiento de los factores psicológicos que acompañan este proceso de incorporación y permanencia a las IES mediante el PACE.

Las evidencias relacionadas con los PACE aún son escasas en la literatura disponible. Estas dan cuenta de aproximaciones iniciales, cuyas sugerencias recomiendan continuar con la profundización e investigación con las nuevas cohortes, en relación con su rendimiento académico más allá de los primeros años (Gil et al., 2019), acerca de las prácticas pedagógicas vinculadas a este proceso (Bernier et al., 2017) y, fundamentalmente, sobre el conocimiento de características personales como el estrés, la autoeficacia, el apoyo social y la personalidad. La determinación de estas variables responde a un seguimiento de la literatura asociada, principalmente, a estudios del abandono y fracaso educacional (Jadue, 2002; Canales y De Los Ríos, 2009; Morales y González, 2014; Morales y Guzmán, 2016), lo que es consistente, al mismo tiempo, con lo definido por PACE respecto al diagnóstico psicológico y vocacional de sus estudiantes (MINEDUC, 2019). La evidencia actual en este contexto ha mostrado que la valoración positiva de sí mismo o misma, la confianza en las propias capacidades, la personalidad y las redes de apoyo son factores relacionados con el rendimiento académico del estudiantado PACE (Aedo, 2017; Morales et al., 2019). Otros hallazgos empíricos dan cuenta de la importancia de relacionar las variables previamente señaladas con aspectos como el estrés académico, que se considera fundamental debido a su comportamiento modulador en el rendimiento académico y el desempeño personal percibido (Piergiovanni y Depaula, 2018; Barrera et al., 2019; You et al., 2020).

En esta línea, es provechoso contar con un modelo predictivo que permita identificar en qué condiciones específicas el estudiantado podría encontrarse más propenso o en riesgo de sufrir estrés durante este programa, lo que a su vez abrirá paso para gestionar instancias de ayuda a nivel general o particularizado según las condiciones de cada estudiante.

Por consiguiente, en esta investigación se construyó un modelo explicativo del estrés, donde se consideraron como predictoras las variables: autoeficacia, apoyo social; y los factores: personalidad del modelo de los Cinco Grandes –*Big-Five*–, en una muestra de estudiantes pertenecientes al Programa de Apoyo y Acceso Efectivo (PACE) cohorte 2019. Las preguntas centrales fueron: ¿qué relación existe entre la autoeficacia, el apoyo social, los rasgos de personalidad y el estrés percibido en estudiantes que pertenecen al programa PACE?, ¿cuáles son las variables personales que mejor explicarían el estrés percibido?

Para dar respuesta a lo anterior, a continuación, se presenta una síntesis de los aspectos teóricos vinculados al problema de investigación, la metodología utilizada, los resultados obtenidos, la discusión y las conclusiones en línea con los objetivos propuestos y las hipótesis de trabajo. Finalmente, se proponen algunas aplicaciones específicas al campo de ejecución del PACE a partir de los hallazgos encontrados.

MARCO CONCEPTUAL

El *estrés* se describe con frecuencia como una sensación de agobio, preocupación y agotamiento, la cual puede llegar a generar problemas de salud, tanto física como psicológica. Este fenómeno es cada vez más común en las sociedades modernas, y suele representar sentimientos de infelicidad que se generan ante una mala adecuación de los recursos personales y las demandas a las que una personas se enfrenta (Fernández, 2009).

Lazarus y Folkman (1984) indicaron que el estrés se refiere a la relación entre una persona y su ambiente, en la cual se genera una situación que requiere de gran esfuerzo o sobrepasa la capacidad de afrontamiento, por lo que puede valorarse como amenazante o estimulante. En la educación superior, el inicio de la etapa puede convertirse en una experiencia estresante debido a las demandas académicas particulares de este proceso, producto del acceso a una nueva cultura educacional fuertemente demandante en términos de responsabilidades y obligaciones académicas, que generalmente está distante de las prácticas acostumbradas en la escuela. Por tanto, exige a las personas ajustarse a cambios psicológicos, sociales y académicos, lo que

podría generar el despliegue de estrategias de afrontamiento percibidas como insuficientes (Castro-Barrera y Restrepo-Quintero, 2017; Santos-Ruiz et al., 2019).

La *expectativa de autoeficacia* se considera como la percepción que tiene una persona sobre sus propias capacidades, lo que constituye un rol importante al momento de afrontar situaciones estresantes (Simón et al., 2017). Esta expectativa, asociada a la autoeficacia, refiere a la percepción que cada quien tiene sobre sus capacidades, lo que influirá en las acciones que se tomarán o evitarán. Esto quiere decir que, en los niveles más altos de autoeficacia, se generarían los niveles más bajos de malestar psicológico y que un fuerte sentido de autoeficacia sostendría los esfuerzos individuales cuando se hace frente a los contratiempos y adversidades (Locke y Latham, 1991).

En el ámbito académico, se define como conjunto de juicios de valor que el estudiantado realice sus capacidades para cumplir con las exigencias académicas propias del ambiente universitario (Domínguez-Lara et al., 2019) y es considerado por la capacidad predictiva y mediadora que posee sobre el rendimiento académico. Este hecho estaría relacionado con las creencias que posee el alumnado sobre sus capacidades para desempeñarse académicamente, lo que incrementa la probabilidad de realizar eficientemente sus labores (Honicke y Broadbent, 2016). En otras palabras, la autoeficacia se relacionaría positivamente con el rendimiento y conducta académica, sumada la importancia al rol que tendrían las características de personalidad en estos ámbitos (Guntern, et al., 2017).

La *personalidad* es considerada un constructo psicológico con un alto poder explicativo y predictivo sobre el comportamiento humano (Del Valle et al., 2020). Diversas personas autoras han intentado clarificar y ordenar los atributos más frecuentes que describen las diferencias individuales asociadas a este constructo. Especial resonancia posee el denominado 'Modelo de los Cinco Grandes' –*Big Five*– (McCrae y John, 1992; Goldberg, 1993), que plantea la existencia de rasgos de personalidad convergentes entre personas, los cuales podrían predecir ciertos comportamientos. Estos factores de personalidad, o rasgos principales, se dividen en cinco grupos: 1) apertura a la experiencia, 2) extraversión, 3) agradabilidad, 4) neuroticismo y 5) responsabilidad.

en el ámbito académico; este modelo ha sido vinculado al rendimiento académico, estrés, apoyo social y aprendizaje. Contreras-Torres et al. (2009) realizaron un estudio de personalidad y afrontamiento en 99 estudiantes de nivel universitario, a través del cual se evidenció que el modelo *Big Five* de factores de personalidad es útil para comprender las diferencias individuales en el afrontamiento al estrés académico.

Confirmado lo anterior, You et al. (2020) señalaron que las dimensiones o factores de la personalidad juegan un papel importante en la percepción y la tolerancia al estrés, debido a que estos rasgos podrían adaptar la forma en que las personas lo perciben y enfrentan. Connor y Flachsbart (2007) afirmaron que *neuroticismo* es el factor que mejor explicaría la respuesta individual de estrés, ya que las personas con este rasgo tendrían una mayor predisposición a evaluar las situaciones como amenazantes y peligrosas, al asociarse con el afrontamiento al estrés centrado en la emoción, mientras que la extraversión se relacionaría con la búsqueda de apoyo social (Pereyra, 2017).

El *apoyo social* (AS) ha sido definido como un constructo amplio que ha requerido la clarificación de los diversos tipos posibles a identificar, y que permiten que las necesidades de afiliación sean satisfechas (Rosa-Rodríguez et al., 2015; Aspiazu, 2016). En términos generales, hace referencia al conjunto de aportes instrumentales o expresivos, percibidos o reales, que se reciben de las relaciones establecidas con la comunidad y personas de confianza, ya sean familiares, amistades u otras, y que pueden surgir en situaciones cotidianas o de crisis. (Orcasita y Uribe, 2010; Izar de la Fuente et al., 2019). En el ámbito académico, el apoyo social permite que el estudiantado se adapte mejor a los desafíos que implica comenzar la universidad, debido a que se considera como un recurso con el que puede contar, especialmente para enfrentar los cambios al acceder al contexto universitario, lo que incluye el aumento de los niveles de estrés (Rodríguez, 2017). En este sentido, el apoyo social tendría un efecto amortiguador y modulador en el impacto del estrés en la salud, particularmente en el caso de la familia, que tendría un rol protector ante la sintomatología y malestar personal, aunque

limitado frente a situaciones profundamente complejas y estresantes, lo que, en conjunto con algunos rasgos de personalidad, específicamente los relacionados con niveles incrementados de inestabilidad emocional y una excesiva autoexigencia, adquieren una predominancia tal que menoscaban los vínculos personales (Leow et al., 2016; Rankin et al., 2018).

Piergiovanni y Depaula (2018), en un estudio realizado en Argentina, han señalado que las mujeres tenderían a buscar apoyo social para enfrentar el estrés, mientras que los hombres tenderían a refugiarse en la autoeficacia. Con respecto a las posibles relaciones entre el estrés y el apoyo social percibido, estudios que relacionan el apoyo social percibido y el estrés en estudiantado universitario chileno (Barrera et al., 2019) sugieren que el apoyo social percibido se asocia de forma inversa a los síntomas de estrés y se manifiesta como un buen predictor de este. En la misma línea, los resultados indican que la población joven chilena le da importancia al apoyo social familiar, el cual cumpliría un rol protector ante los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en esta etapa vital.

De acuerdo con lo reportado por la literatura, en la presente investigación se estableció como objetivo explicar la influencia de los factores de personalidad, autoeficacia y el apoyo social en el estrés percibido en un grupo de estudiantes que ingresaron a la universidad en el año 2019 a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Las hipótesis que sustenta el estudio son las siguientes: H1) Los rasgos de personalidad: neuroticismo, apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, agradabilidad presentan una relación significativa con el estrés percibido que experimentan estudiantes pertenecientes a PACE; H2). La autoeficacia y el apoyo social se relacionan de manera significativa con el estrés percibido que experimenta el estudiantado PACE; H3) Los rasgos de personalidad, la autoeficacia y la percepción de apoyo social son predictores significativos para explicar el estrés percibido que experimenta el estudiantado PACE

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

La investigación posee un diseño no experimental, de estrategia asociativa (Ato et al., 2013). De esta forma, se buscaría construir un modelo predictivo del estrés basado en las variables: autoeficacia, apoyo social y rasgos de personalidad.

Participantes

Se contó con una muestra no probabilística e incidental de 126 estudiantes de nivel universitario de diferentes facultades, quienes cursaban el primer año de estudios (Tabla 1) y pertenecían al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo PACE. El estudiantado proviene de escuelas consideradas como vulnerables de acuerdo con el Índice de Vulnerabilidad Escolar ($IVE \geq 70$). Del total de la muestra, el 54.8 % de las personas encuestadas fueron mujeres, mientras que el 45.2 % fueron hombres. La edad del grupo de participantes estaba en un rango de 17 a 21 años; con una edad media de 19.16 años (D.S. = 1.22)

TABLA 1
Frecuencia del estudiantado según la facultad de procedencia.

Carrera	f	%
Facultad de Administración y Economía	34	26.98
Facultad de Ciencia	12	9.52
Facultad de Ciencias Médicas	10	7.93
Facultad de Humanidades	23	18.25
Facultad de Ingeniería	26	20.63
Facultad de Química y Biología	11	8.73
Facultad Tecnológica	10	7.93
Total	126	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Para la medición del estrés se utilizó la escala *Estrés Percibido* (EEP-14) de Cohen et al. (1983), en su versión en español de Remor y Carrolles (2001). Esta escala permite estimar el grado en que las personas, durante el último mes, se han sentido preocupadas por algo o se sienten seguras de controlar las circunstancias de la vida. La escala está constituida por 14 ítems con formato de respuesta Likert de cinco alternativas, con un rango de 0 (Nunca) a 4 (Muy a menudo). Puntúa de 0 a 56 puntos, donde a mayor puntaje obtenido, mayor indicador de estrés percibido. En esta investigación, la confiabilidad fue medida a través del Alfa de Cronbach, el cual osciló entre .82 y .85.

Para evaluar la percepción de la autoeficacia general, se utilizó la versión en español de la escala Autoeficacia General (EAG) de Baessler y Schwarzer (1996). La escala está conformada por 10 reactivos con un puntaje mínimo de 10 puntos y máximo de 40 puntos. Las respuestas son tipo Likert, donde la persona debe responder a cada reactivo, mediante la siguiente escala: incorrecto (1 punto), apenas cierto (2 puntos), más bien cierto (3 puntos), o cierto (4 puntos). El resultado de la escala indica que, a mayor puntaje, mayor autoeficacia general percibida. El Alfa de Cronbach de dicha escala para este estudio fue de .73.

La percepción de apoyo social fue evaluada mediante la escala AFA-R (González y Landero, 2014). La escala está construida por 14 ítems en formato de tipo Likert, estructurada en 5 alternativas de respuesta, que fluctúa desde 'nunca' a 'siempre'. El instrumento permite evaluar la percepción de apoyo de la persona por parte de su núcleo familiar y de sus amistades. En este estudio, las medidas de confiabilidad del instrumento corresponden a $\alpha = .77$ para la dimensión de apoyo familiar, y $\alpha = .75$ para la dimensión de apoyo de amistades.

Finalmente, la evaluación de los rasgos de personalidad se realizó mediante la versión castellana del *Big Five Inventory* (Benet y John, 1998). El instrumento permite evaluar rasgos de personalidad a partir del modelo de los *Cinco Grandes*: apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión, agradabilidad y neuroticismo. Posee 44 ítems, que permiten seleccionar una de las cinco alternativas que va desde 'completamente en desacuerdo' a 'completamente de acuerdo'. La consistencia interna de la escala en sus diferentes aplicaciones varía entre .69 y .79. La confiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach es de .74 para *apertura a la experiencia*, .76 para *responsabilidad*, .72 para *extroversión*, .76 para *agradabilidad* y .80 para *neuroticismo*.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó por modalidad *online*. Esta modalidad de recopilación de datos ha tenido apoyo en la comunidad científica, ya que con ella se han realizado estudios formales que la validan como plataforma efectiva (Brock et al., 2012). Para esto, se envió un correo electrónico a cada estudiante, en el que

se les invita a participar en este estudio, en conjunto con un *link* para poder acceder a los cuestionarios para ser respondidos mediante la plataforma Google drive.. Previo a su participación, el estudiantado leyó y aceptó el consentimiento informado del estudio que se encontraba en la plataforma. Este consentimiento fue visado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, e informó a cada una de las personas acerca de los criterios éticos y metodológicos respectivos a los cuales esta investigación se adscribe: 1) transparencia, 2) confidencialidad/anonimato, 3) voluntariedad, y 4) beneficios personales (Salazar-Raymond et al., 2018).

Estrategia de análisis de datos

Primeramente, se realizaron análisis exploratorios, mediante estadísticos descriptivos de las variables de estudio, con el propósito de observar su comportamiento. Adicionalmente, se establecieron las correlaciones existentes entre las variables predictoras (rasgos de personalidad, autoeficacia y percepción de apoyo social) con la variable criterio: estrés percibido. Posteriormente, se llevó a cabo una regresión lineal múltiple, en el cual, en primera instancia, se realizó con la totalidad de las variables predictoras con el fin de evaluar: 1) el nivel de ajuste global del modelo construido, 2) el peso de cada una de las variables en el modelo de regresión, y 3) el cumplimiento de los supuestos básicos de la regresión lineal. Finalmente, con base en las variables que resultaron ser significativas del análisis anterior, se llevó a cabo un nuevo análisis de regresión lineal, esta vez, con el método stepwise, con el objetivo de seleccionar los factores que, desde un punto de vista estadístico, explican la mayor parte del estrés percibido. Para el análisis de datos se utilizó, a lo largo del procedimiento, el programa estadístico IBM-SPSS[®], v.19.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos y correlacionales.

En la Tabla 2 se aprecian los puntajes medios obtenidos por el estudiantado en cada una de las variables estudiadas, así como sus valores de asimetría y curtosis, donde se observa una normalidad univariada en cada una de las variables. Adicionalmente, se muestran los coeficientes de correlación obtenidos mediante el estadístico producto momento de Pearson, en el cual se observan correlaciones estadísticamente significativas en casi todas las variables predictoras con la variable *estrés percibido*, a excepción de apertura a la experiencia, la cual resultó ser no significativa ($p = .241$).

TABLA 2
Descriptivos y correlacionales de las variables predictoras y criterio.

Variable	M	D.S.	Asimetría	Curtosis	Correlación con estrés percibido
Extraversión	2.89	.66	.09	-.08	-.237*
Agradabilidad	3.69	.48	-.05	.07	-.376**
Responsabilidad	3.43	.53	.13	-.27	-.355**
Neuroticismo	3.27	.79	.22	-.43	.667**
Apertura a la experiencia	3.62	.60	-.26	.70	-.110
Apoyo familia	3.37	1.01	-.27	-.88	-.390**
Apoyo amistades	3.42	1.04	-.22	-.94	-.440**
Autoeficacia	29.96	5.94	-.14	-.60	-.620**
Estrés	30.80	7.52	.08	-.43	-

Fuente: elaboración propia.

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

Análisis de Regresión

Con base en que el objetivo de esta investigación fue establecer de qué manera los rasgos de personalidad, la percepción de apoyo (familia y amistades) y la autoeficacia eran predictores del estrés percibido por el estudiantado PACE, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple. Para esto, primeramente, se comprobaron los supuestos básicos requeridos para realizar este tipo de análisis de regresión, dándose por satisfecho el criterio de independencia de errores, normalidad, linealidad, homocedasticidad y multicolinealidad.

Como puede observarse en la Tabla 3, el modelo propuesto con todas las variables predictoras del estudio, logra explicar el 54 % de la varianza total del estrés percibido ($F = .69$; $p \leq .01$). Los coeficientes obtenidos presentan estadísticos de no colinealidad aceptables, ya que sus valores estaban dentro de los rangos aceptables de la tolerancia y del factor de inflación de la varianza. También se observó independencia en los residuos ($DW = 2.13$).

TABLA 3
Principales resultados de este proceso

Predictores	Coef. no estandarizados		β	T	p	R^2	R^2 Ajust.	F
	B	Error est.						
(constante)	36.65	6.74		5.435	.000	.574	.542	17.69**
Extraversión	-.57	.83	-.50	-.688	.493			
Agradabilidad	-2.09	1.08	-.14	-1.932	.056			
Responsabilidad	.129	1.12	.01	.115	.901			
Neuroticismo	3.814	.75	.41	5.083	.000			
Apertura a la Experiencia	1.57	.91	.13	1.709	.090			
Apoyo Familia	.788	1.01	.11	.777	.439			
Apoyo Amigos	-1.45	1.01	-.205	-1.433	.155			
Autoeficacia	-.427	.12	-.333	-3.566	.001			

Fuente: elaboración propia.

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

Al analizar el gráfico de los residuos estandarizados y los pronósticos tipificados, se confirmó la normalidad y homogeneidad de los residuos. A su vez, la tabla 3 muestra que las variables que mejor explican el estrés percibido son *neuroticismo* y *autoeficacia*. De acuerdo a estos datos, se seleccionaron las dos variables predictoras que resultaron ser significativas, con lo que se realizó un nuevo modelo de regresión, esta vez, con el método *stepwise*.

Como se observa en la Tabla 4, el primer modelo, donde sólo se incluye la variable predictora *neuroticismo*, presenta un ajuste adecuado, que logra explicar el 44,1 % de la varianza en estrés percibido ($F = 89.99$; $p \leq .01$). En el segundo modelo, además de *neuroticismo*, se incluye la variable *autoeficacia*; en su conjunto, ambas logran explicar el 52 % de la varianza en estrés percibido del estudiantado perteneciente al PACE ($F = 61.52$; $p \leq .01$).

TABLA 4
Neuroticismo y autoeficacia como variables predictoras del estrés percibido.

Predictores	Coef. no estandarizados		B	t	p	R ²	R ² Ajust.	F
	B	Error est						
Modelo 1 (constante)	10.51	2.21				.446	.441	89.99**
Neuroticismo	6.19	.653	.67	4.767	.000			
Modelo 2 (constante)	30.16	4.97				.526	.517	61.52**
Neuroticismo	4.29	.75	.463	5.744	.000			
Autoeficacia	-.45	.10	-.349	-4.331	.000			
Ecuación: estrés percibido = 30.16+ [(6.19 (neuroticismo)] + [-.45 (autoeficacia)]								

Fuente: elaboración propia.

Nota: *p ≤ .05; **p ≤ .01

Por último, la Tabla 4 muestra los coeficientes estandarizados y no estandarizados que permiten observar la magnitud y la dirección de cada variable en el modelo. De este modo, es posible ver que *neuroticismo* presenta una relación directa sobre el estrés percibido, mientras que *autoeficacia* presenta una relación inversa con el estrés. Adicionalmente, esta última tabla permite generar una ecuación que facilita predecir el estrés percibido, al conocer los valores de las variables *neuroticismo* y *autoeficacia* que presentaría este estudiantado.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados, resulta interesante destacar la presencia e importancia de estos factores psicológicos, puesto que se involucran directamente en este proceso de permanencia, al aportar al despliegue de distintos recursos personales involucrados en las decisiones y ejecuciones como estudiante. Si bien no parece algo novedoso en el campo de la permanencia y la deserción, la profundización de estos hallazgos establece un primer y significativo aporte hacia la labor diagnóstica de las capacidades psicológicas y de orientación personal señaladas por el MINEDUC (2015) para estudiantes del PACE, en tanto son indispensables para la formulación de planes de apoyo individuales y colectivos en la etapa de Preparación en Enseñanza Media (PEM) y de Asesoría en Educación Superior (AES), donde intervienen equipos interdisciplinarios, cuyo fin es la permanencia en el programa, y, por tanto, en las instituciones de educación superior.

Por lo anterior, en primer lugar, se sugiere continuar en la profundización de estos factores –en especial el estrés, la personalidad y la autoeficacia como variables, cuya evidencia se ha presentado acá–, que se han destacado como línea base de intervenciones específicas que requieran de una perspectiva psicológica mucho más integral de este estudiantado al momento de acompañarlo en su propio proceso de adaptación y permanencia, asunto que resulta consistente con lo indicado por Puga et al. (2017). En este sentido, el manejo de las situaciones emocionalmente desequilibrantes y lábiles –como es el caso de *neuroticismo*–, sin duda aportará a la disminución del estrés académico, lo que potenciará la autoeficacia, a la luz de las proyecciones universitarias personales e institucionales, así como sobre la obtención de resultados que puedan ser considerados como exitosos en este proceso de inclusión.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, se estima pertinente preguntarse acerca de la relación que tiene el neuroticismo –como factor de la personalidad–, la autoeficacia y el estrés, en la salud mental educacional, y su influencia a largo plazo en el estudiantado perteneciente no tan solo al PACE, sino también a sectores educacionalmente vulnerables, y que, por diversos motivos, no pertenecen al programa, pero eventualmente reciben algún tipo de acompañamiento de la IES. Por tanto, ¿de qué forma se pueden generar espacios de apoyo que consideren los hallazgos aquí expuestos? Una respuesta posible se vincula a los equipos interdisciplinarios señalados por las orientaciones del programa, y cómo estos desarrollan actividades

que consideran no solo el ámbito académico de reforzamiento en contenidos curriculares, sino también estas variables personales como predictoras de situaciones de estrés, asunto que, sin duda, apunta hacia la emergencia de dificultades asociadas a un desempeño académico descendido y hacia la deserción.

En tercer lugar, es necesario profundizar en los efectos amortiguadores del estrés en el PACE, y cómo su emergencia no solo se asocia a elementos académicos propios del proceso de acceso y permanencia a las IES –como son exámenes, evaluaciones, etc.–, sino también a otros como la presión que ejerce el mismo programa en la permanencia de sus beneficiarios, asunto que podría incrementar los niveles de neuroticismo, producto del compromiso adquirido para con la instancia que promueve y apertura la oportunidad de cursar estudios en la educación superior. En este sentido, es posible que el aumento de este neuroticismo afecte a los niveles de autoeficacia, esto, asimismo, produciría el aumento del estrés, y por tanto la obtención de resultados no deseados a nivel personal, colectivo e institucional.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con la primera hipótesis presentada –referida a la relación existente entre los rasgos de personalidad y la percepción de estrés del estudiantado PACE–, se concluye que, a excepción de la apertura a la experiencia, prácticamente todos los rasgos de personalidad se relacionan de manera significativa con la variable estrés. En este sentido, la extroversión, la agradabilidad y la responsabilidad presentarían una relación inversa con esta, que permitiría interpretar que, en la medida en que estos rasgos presentan índices más altos, la percepción de estrés que experimentaría el alumnado PACE disminuiría, asunto que resulta consistente con lo que, teóricamente, señala el modelo *Big-Five* respecto a que estos aspectos encaminan respuestas y actitudes positivas favorables –en este caso, hacia el proceso de acceso y permanencia a la IES–. Esta afirmación también resulta consistente en los hallazgos, al visualizar una relación directa y estadísticamente significativa entre el rasgo de neuroticismo y la percepción del estrés, resultado que sería coincidente con lo reportado por la literatura (Connor y Flachsbart, 2007)

Como respuesta a la segunda hipótesis, se aprecia que la autoeficacia y el apoyo social (de amistades y familia) se relacionarían de manera inversa con la percepción de estrés, en tanto una mejor proyección de las propias capacidades y habilidades, junto a la sensación de apoyo constante por parte de personas emocionalmente importantes, constituyen una base de apoyo para la permanencia, pese a las dificultades académicas eventuales que podrían emerger, y que serían sobrellevables a partir de este acompañamiento. Estos resultados se ajustan a lo anteriormente señalado por Rodríguez (2017) acerca del apoyo social, y a lo planteado por el modelo sociocognitivo (Bandura, 1977), en el entendido que las personas tienen creencias que les permiten manejar eficazmente los potenciales estresores ambientales, y, por tanto, serían capaces de establecer algún control sobre estos, lo que repercutiría en su sensación de bienestar personal.

No obstante, a pesar de evidenciar las relaciones de estas variables –personalidad, autoeficacia y percepción de apoyo social– en el estrés percibido del estudiantado perteneciente al PACE, los resultados concernientes a la tercera hipótesis permitieron evidenciar que solo los rasgos de personalidad de *neuroticismo* y *autoeficacia* son variables predictoras; esto permite explicar un 52 % del estrés percibido. Dicho hallazgo permite establecer algunas conclusiones interesantes a la luz de los hallazgos y el contexto donde se generan.

REFERENCIAS

- Aedo, R. (2017). Efectos de la intervención del programa nacional de acceso inclusivo en el sentido de autoeficacia académica en estudiantes de cuarto medio de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile. *VII Congreso CLABES*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1655/2391>

- Aspiazu, E. L. (2016). Heterogeneidad y desigualdades de género en el sector Salud: entre las estadísticas y las percepciones sobre las condiciones de trabajo. *Revista Pilquen*, 19(1), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3475/347544730004.pdf>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrera, A., Neira, M. J., Raipán, P., Riquelme, P. y Escobar, B. (2019). Apoyo social y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Benet, V. y John, O. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Berger, J. B. y Lyon, S. C. (2012). Past to Present. A Historical Look at Retention. En A. Seidman (Ed). *College student retention: Formula for student success* (pp. 1-29). American Council on Education Preager (ACE).
- Bernier, I., Escobar, C., González, D. y Muñoz, O. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas, una mirada desde el PACE. *Contextos*, 37, 27-40. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262>
- Bravo-Valenzuela, P. y Herrera-Fernández, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Brock, R. L., Barry, R. A., Lawrence E., Dey, J. y Rolffs J. (2012). Internet administration of paper-and-pencil questionnaires used in couple research: assessing psychometric equivalence. *Assessment*, 19(2), 226 - 242. <http://doi.org/10.1177/1073191110382850>
- Canales, A. y De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 50-83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Castro-Barrera, J. J. y Restrepo-Quintero, N. (2017). *Estrés académico, estrategias de afrontamiento y relación con el rendimiento académico en universitarios*. Estudio teórico [Tesis de pregrado]. Universidad Cooperativa.
- Cohen, S., Kamarch, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Connor, J. K. y Flachsbar, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Consejo Nacional de Educación [CNED] (2020). *Índices tendencias educación superior*. CNED. https://www.cned.cl/sites/default/files/2020_informe_matricula_porsexo_0.pdf
- Contreras-Torres, F.V., Esguerra-Pérez, G. A. y Espinosa-Méndez, J. C. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universita Psychologica*, 8(2), 311-322. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Del Valle, M., Zamora, E. V., Khalil, Y. y Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicodebate*, 20(1), 56-67. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.1877>
- Domínguez-Lara, S., Navarro-Loli, J. S. y Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem Único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo *Big Five* en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

- Fernández, M. E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de León. <https://bit.ly/3q8FpdD>
- Ferreira, M., Giro, A., Botero J., Haimovich F. y Urzúa S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>
- García, A. (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. OEI – Observatorio CTS. <https://bit.ly/3tKVYP9>
- Gil, F., Del Valle, R., Villarroel, M. y Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of the phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26-34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- González, M. y Landero, R., (2014). Propiedades Psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una Muestra de Estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v4n2/v4n2a2.pdf>
- Guntern, S., Korpershoek, H. y Van Der Werf, G. (2017). Benefits of personality characteristics and self - efficacy in the perceived academic achievement of medical students. *Educational Psychology*, 37(6), 733-744. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1223277>
- Honicke, T. y Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational research review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Izar de la Fuente, I., Rodríguez, A. y Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 23-35. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.86>
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, (28), 193-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>
- Lazarus, S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company LLC.
- Leow, K., Lee, M. y Lynch, M. F. (2016). Big five personality and depressive symptoms: A Self-Determination Theory perspective on students' positive relationships with others. *VISTAS*. <https://bit.ly/3jJuK6T>
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial USACH.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(2), 480-483. <https://doi.org/10.2307/258875>
- McCrae, R. R. y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2015). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto*. Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2019). *Informe de titulación en educación superior en Chile 2018*. Ministerio de Educación, Servicio de información de educación superior (SIES). https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4611/informe_titulacion_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, M., Guzmán, E. y Baeza, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Morales, M. y Guzmán, E. (2016). Vivencias vitales significativas, bienestar psicológico y resiliencia de estudiantes de alto rendimiento escolar pertenecientes a sectores vulnerables. *Revista de investigación en psicología* 19(2), 25-47. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12888>

- Morales, M. y González, A. (2014). Resiliencia-autoestima-bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios pedagógicos* 11(1), 215-228. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100013>
- Puga, I., Atria, R., Fernández, R. y Araneda, C. (2017). Proyectos de ida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última década*, 25(47), 118-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362017000200118>
- Sepúlveda, F., Calderón, E. y Espinoza, M. J. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Revista Electrónica Educare*, 23(2) 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.8>
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Pereyra, R. (2017). Afrontamiento y Estrés en el marco del Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad. Estudio de revisión. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3(2), 39-45. <https://bit.ly/3d1QMAG>
- Piergiovanni, L. F. y Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *RMIE*, 23(77), 413-432. <https://bit.ly/3aRd9WK>
- Rankin, J. A., Paisley, C. A., Mulla, M. M. y Tomeny, T. S. (2018). Unmet social support needs among college students: Relations between social support discrepancy and depressive and anxiety symptoms. *Journal of counseling psychology*, 65(4), 474-489. <https://doi.org/10.1037/cou0000269>
- Remor, E. y Carroble, J. A. (2001). Versión Española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+ [Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS-14): Psychometric study in a HIV+ sample]. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- Rodríguez, A. (2017). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes droga-dependientes de la zona valle de la provincia de Jujuy. *Difusiones*, 3(3), 111-126. <https://revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/30>
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón-Cartagena, C., Maldonado-Peña, Y., Quiñones-Berrios, A. y Toledo-Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>
- Salazar-Raymond, M. B., Icaza-Guevara, M. F. y Alejo-Machado, O. A. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-305.pdf>
- Santos-Ruiz, A., Fernández-Pascual, M., Reig-Ferrer, A., Riquelme-Ros, L., Monter-López, E. y Peralta-Riquelme, M. (2019). Valoración del estrés percibido y de las necesidades y demandas de intervención psicoeducativa para su manejo eficaz en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 409-416). Octaedro. <https://bit.ly/3rKTH4P>
- Simón, M., Molero, M. Pérez, M., Gazquén, J. J., Barragán, A. B. y Martos, Á. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- You, M., Laborde, S., Dosseville, F., Salinas, A. y Allen, M. S. (2020). Associations of chronotype, Big Five, and emotional competences with perceived stress in university students. *Chronobiology International*, 37(7), 1090-1098. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1752705>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Morales-Navarro, M. A., Rojas-Lillo, L. A., Guzmán-Utreras, E. A. E. y Baeza-Ugarte, C. G. (2022). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y

Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revdu.v46i1.45585>