



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

Análisis de las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia en estudiantes pertenecientes a las carreras de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

**Seminario de Título
Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología**

Alumnas Seminaristas : Marcela Giselle Bahamondes Llano
Luz Mariana Salazar González

Profesor Guía : Mg. Rubén Darío Abello Riquelme

Los Ángeles, 2017, Chile



Agradecimientos

Agradecemos infinitamente al Profesor Rubén Abello, nuestro tutor de tesis por depositar en nosotras su confianza y apoyarnos incondicionalmente. Asimismo, agradecemos a la profesora Lilian Vargas, por su colaboración y asesoría en estadística. A los profesores y profesoras que voluntariamente nos facilitaron el acceso a sus aulas y a los estudiantes que participaron, ya que, sin su apoyo no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación.





Agradecimientos

Agradezco a mis familiares por el apoyo incondicional durante mi proceso de formación.

Agradezco también a todos aquellos profesores que con sus buenas prácticas me motivaron y estimularon para seguir aprendiendo. De igual manera agradezco a la gran mayoría de profesores que a través de sus malas prácticas me impulsaron a querer contribuir desde el corazón del proceso educativo a cambiar el sistema.

La pedagogía en ciencias naturales combina dos aspectos maravillosos, primero el conocimiento del cosmos y todo el regocijo que podemos encontrar en la apreciación de la naturaleza. Y por otro lado el universo infinito y lleno de riquezas, que es la conciencia de las personas. Trabajar con ambos elementos es sin duda una experiencia única y una oportunidad para lograr convertir a ese mundo en uno más justo y equitativo.

“En la escuela nos enseñan a memorizar fechas de batallas, pero que poco nos enseñan de amor”.

Los Fabulosos Cadillacs, (1995).

“Tal vez los estudiantes nunca entendieron muy bien el proceso de disolución o el principio de conservación de energía, y tal vez nunca hayan sido capaces de hacer una investigación, pero al menos lo intentaban y hacían un esfuerzo mayor por aparentar que estaban aprendiendo”.

Pozo y Gómez, (2006).

Creo en la divinidad misma de la naturaleza,
en la naturaleza misma de la experiencia.

Marcela Giselle Bahamondes Llano.



Agradecimientos

No fue sencillo culminar este proyecto, sin embargo ustedes siempre estuvieron apoyándome incondicionalmente.

Agradezco a Dios, por permitirme terminar este proceso tan importante de mi vida, por los momentos y triunfos difíciles que me han ayudado a crecer y a ser mejor persona.

Agradezco a mi querida madre Ana, una guerrera de la cual he aprendido todo, la que siempre nos ha apoyado y mantenido en pie como familia. Nos enseñó que no existe la palabra “no puedo”, no importa la dificultad y nunca nos dejó rendirnos, esto es para ti. También le agradezco a mi hermana Marling, que siempre me apoyó sin importar nada, me defendiste de todo y todos, me cuidas como si fueras mi madre, siempre dispuesta a dar todo por nosotras. Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible, las amo y le agradezco a Dios por darme mi familia, no imagino otra tan “imperfecta” pero llena amor. Esto es por y para ustedes.

No me queda más que agradecer a mi sobrino Mateo y mi hermano Maximiliano, quienes llegaron a revolucionar nuestras vidas, pero aun así, no la imagino sin ustedes. Hicieron más difícil esta etapa, con sus risas y juegos siempre cuando quería estudiar, pero lo que no cuesta, no se valora, así que gracias mis “nenes” porque me hacen feliz.

Me queda por agradecer a mi abuela Ana, a mis tías Alejandra y Katy, a mis sobrinas Soffia y Josefa, y a mi tío José (Pepe), que se ganó el lugar como un padre y al cual le agradezco por estar siempre con nosotras, sin ustedes esto no valdría la pena. Nuestra familia, con altos y muchos bajos vale oro, porque sé, que si alguno de nosotros necesita algo, siempre nos apoyaremos los unos a los otros.

Por ultimo le agradezco a mi pololo Miguel, que siempre me acompaña y apoya en cada paso, me acepta con mis enojos, defectos y virtudes, el que siempre, a pesar de la gran distancia que nos aleja, me apoya, ama y respeta. Intentas a cada segundo hacerme saber que estás a mi lado. Gracias por estar ahí amor.

Agradezco a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta, todos fueron responsables de este gran logro.

Luz Mariana Salazar González.



Índice

Índice	Páginas
Resumen	5
Planteamiento del tema y justificación de la investigación	6
Objeto de estudio	9
Preguntas de investigación	9
Objetivos generales	9
Objetivos específicos	9
Hipótesis de investigación	10
Marco referencial	11
Diseño metodológico investigación	25
• Enfoque investigación	25
• Diseño de estudio	25
• Población	25
• Muestra	26
• Unidad de análisis	29
• Variables de estudio	30
• Instrumentos	33
• Procedimientos de recolección de datos	36
• Análisis de datos	37
Resultados	38
Discusión	60
Conclusión	66
Referencias	70
Anexos	
• Anexo N°1: Instrumentos	78
• Anexo N°2: Carta Gantt	86
• Anexo N°3: Resultados Análisis inferencial	88
• Anexo N°4: Resultados análisis descriptivo por carreras	111



Resumen

En el marco de la masificación y diversificación del estudiantado universitario, surge la necesidad de enfocar los esfuerzos investigativos en comprender las experiencias de aprendizaje de la nueva población estudiantil. En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar estas experiencias mediante el estudio de las percepciones y opiniones sobre las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia en conductas académicas de estudiantes universitarios. Adicionalmente se examina, de qué manera y en qué medida ambas variables se relacionan. Finalmente se pretende evidenciar si la trayectoria en la universidad aporta al desarrollo positivo de la autoeficacia académica y las vivencias académicas de los y las estudiantes*.

Los datos se obtuvieron mediante el cuestionario de vivencias académicas (QVA-r), y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). La muestra quedó constituida por 360 estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Para el análisis y el procesamiento de los datos se aplicaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial.

Los resultados muestran percepciones de autoeficacia y vivencias académicas positivas. En relación a la asociación entre variables se destaca el vínculo entre las dificultades personales y las creencias de autoeficacia. En cuanto a las diferencias entre estudiantes novatos y experimentados en la enseñanza universitaria, se determina que los estudiantes de primer año expresan percepciones más positivas que sus pares de cursos superiores. En función de dichos resultados se discute sobre los desafíos que conlleva la adaptación a un nuevo tipo de enseñanza y la importancia de la calidad de las experiencias académicas y sociales durante el proceso educativo.

Palabras claves: Autoeficacia académica, vivencias académicas, experiencias académicas, experiencias sociales, trayectoria académica.

*Nota: Con el fin de facilitar la lectura del informe se utilizará el género gramatical masculino para referirse tanto a hombres como a mujeres.



Planteamiento del tema y justificación de la Investigación

Durante el transcurso del siglo pasado, los sistemas educativos se han visto afectados por una serie de cambios, de los cuales la educación superior no se encuentra ajena. En los últimos 30 años, ésta ha experimentado una acelerada expansión, y se ha visto fuertemente tensionada por profundos cuestionamientos sobre su calidad y equidad (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Ante este escenario, las instituciones de educación superior deben asumir el desafío que representa la diversificación del estudiantado inherente a la masificación de este tipo de la enseñanza (Canales y De los Ríos, 2007; Centro de Microdatos, 2008; Castillo y Cabezas, 2010; Sebastián y Scharager, 2007).

En nuestro país, hasta la década de los 80, se contaba con pocas instituciones de educación superior, las cuales eran suficientes para educar a la elite social a la que estaba dirigida. A partir del año 1981, con la aplicación de políticas neoliberales al sistema educativo, se dio paso a la diversificación de las instituciones de educación terciaria (Servicio de Información de la Educación Superior [SIES], 2014). De manera que, de 8 instituciones pasó a más de 150 en la actualidad. A nivel de pregrado, esto significó pasar de una matrícula de 165 mil estudiantes a principios de los años ochenta a una matrícula de más de 1 millón de estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2013, 2016; SIES, 2015).

La diversificación institucional, el aumento en ayudas estudiantiles y el creciente interés de la población por cursar estudios superiores, han contribuido a que grupos socioeconómicos y culturales que antes estaban excluidos, ahora participen y adquieran cada vez más representatividad en el contexto universitario (SIES, 2014; Castillo y Cabezas, 2010).

Una población de estudiantes con características nuevas significa un desafío, tanto para las instituciones de educación universitarias como para los propios estudiantes que inician su formación profesional. Asumirlo, desde el punto de vista de las instituciones, implica considerar este aspecto dentro del diseño y desarrollo curricular, y al momento de elaborar políticas y estrategias para el desarrollo (Centro Interuniversitario del Desarrollo [CINDA], 2016). Desde la perspectiva de los estudiantes, involucra integrarse y adaptarse a las nuevas condiciones y exigencias.

Los estudiantes que ingresan a instituciones universitarias muchas veces no conocen ni manejan los códigos culturales de funcionamiento de ese tipo de enseñanza,



como tampoco ellos son conocidos cultural y socialmente para la mayor parte de estas instituciones (Cancino y Donoso, 2007). A nivel nacional, las cifras muestran que alrededor del 70% de los alumnos son la primera generación en ingresar a la enseñanza universitaria, lo que significa que para una proporción significativa de estudiantes y familias, esta es la primera conexión o vínculo con el sistema universitario (Consejo Superior de Educación [CSE], 2007).

Las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria, ajustadas durante generaciones a un tipo de población estudiantil, comienzan a presentar un desfase con relación a las necesidades y expectativas que trae un creciente número de estudiantes con un capital cultural diferente (Sebastián y Scharager, 2007). Según las autoras Canales y De los Ríos (2009) los estudiantes más vulnerables enfrentan obstáculos como, una educación secundaria deficitaria o la falta de capital social para integrarse exitosamente. Indican además que la falta de hábitos de estudio y las deficiencias en el manejo de contenidos, son problemáticas importantes que deben enfrentar en los primeros años de universidad.

La transición desde el colegio a la universidad demanda nuevos hábitos, relaciones interpersonales, adaptación a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que requieren más autonomía y autorregulación por parte de los alumnos. Muchos estudiantes logran persistir en el sistema gracias a que poseen un soporte familiar e institucional que facilita la progresión educativa. Del mismo modo ellos cuentan con atributos personales como la orientación al logro y al autoconocimiento. En este sentido, características como poseer un buen sentido de autoeficacia, buena autoestima, optimismo, perseverancia, autocontrol, son elementos esenciales para conseguir buenos resultados y para lograr un buen progreso en este nuevo contexto (Almeida y Santos, 2001; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Almeida, Soares y Ferreira, 2000).

La persistencia en la enseñanza universitaria no debe entenderse como una capacidad individual de algunos estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre él y su contexto (Miguez y Madruga, 2005). Cancino y Donoso (2007) sostienen que la permanencia se asocia con la capacidad del estudiante de integrarse a una nueva situación social. Igualmente, se señala que la probabilidad de abandonar los estudios aumenta cuando las fuentes de influencia van en sentido opuesto, lo que deriva en un



rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y compromiso institucional.

Entre los elementos que se han identificado como parte de las experiencias de integración son las posibilidades de relacionarse con sus compañeros y profesores en actividades extraacadémicas, relaciones sociales basadas en la solidaridad, apoyo y confianza, orientadas a enfrentar sus problemáticas académicas y sociales (Leyton, 2012; Canales y De los Ríos, 2009; Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde y Deaño, 2015). Siendo múltiples las variables personales y contextuales que están en juego, es posible admitir que los resultados son fruto de una serie de elementos que interactúan simultáneamente en una situación de aprendizaje, y no solo de los rasgos psicológicos u origen socioeconómico del estudiante.

Es por ello que resulta necesario tener en cuenta cómo ocurre la integración y la interacción de los estudiantes con las características del contexto universitario, con el fin de poder ayudar y guiar a los alumnos más vulnerables a sobrellevar esta transición. También, conocer las opiniones y sentimientos que el alumno tiene respecto a experiencias cotidianas como integrante de enseñanza superior permite conocer su sentido de orientación y como prueba de adaptación hacia este nuevo contexto (Borzzone, 2016; Soares, Almeida y Guisande, 2011).

Así, conocer las creencias y opiniones de los estudiantes respecto a su desenvolvimiento en el contexto académico y vincular estos aspectos en función de la experiencia educativa que ofrece la institución, permitirá favorecer el desarrollo de acciones que faciliten el apoyo durante el proceso de integración y adaptación a la vida universitaria y de esta forma favorecer el éxito académico. Entendiendo el éxito académico de modo amplio, como la experiencia vivida por el estudiante en el contexto educacional, incluido el desempeño cognitivo, afectivo (creencias y valores), social y motivacional.



Objeto de estudio

La presente investigación tiene por objeto de estudio las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia de los estudiantes en el contexto académico universitario.

Preguntas de investigación

¿Cómo son las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles?

¿Qué relación existe entre las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia de los estudiantes?

¿Existe un desarrollo positivo en las vivencias académicas y creencias de autoeficacia de los estudiantes, en función de la trayectoria recorrida en la institución?

Objetivo general

Analizar las características de la percepción de las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Objetivos específicos

- ✓ Describir las vivencias académicas y la autoeficacia académica percibida por los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
- ✓ Determinar la relación entre las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia académica de los estudiantes.
- ✓ Comparar las creencias de autoeficacia y vivencias académicas de los estudiantes de educación de primer año con sus pares de cursos superiores.



Hipótesis de investigación

H₁: Existen diferencias significativas entre la autoeficacia real y la autoeficacia ideal percibidas por los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

H₂: Las subescalas de la variable vivencias académicas se encuentran asociadas a las subescalas de la variable autoeficacia académica.

H₃: Las subescalas de la variable vivencias académicas se correlacionan con las subescalas de la variable autoeficacia académica.

H₄: La autoeficacia académica y las vivencias académicas aumentan en los estudiantes de cohortes más antiguas.





Marco Referencial

La sociedad puede ser representada como un organismo, constituido por piezas donde cada una tiene su propia función y contribuye al mantenimiento de un todo orgánico (Guerrero, 2002). Cada uno de estos elementos como estructuras interconectadas e interdependientes, debe esforzarse para que el conjunto pueda funcionar apropiadamente.

Dentro del sistema social, la educación es el órgano socializador (Palomares, 2005); es decir, cumple el papel fundamental de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. El propósito de la educación es convertir a los estudiantes en ciudadanos integrales, motivados por su desarrollo y bienestar, capaces de ser un aporte para el desarrollo de otros. Constituye así, la base para lograr el tan anhelado desarrollo, promoviendo una cultura democrática e imbuida en valores como la libertad y la responsabilidad.

Hoy en día, el modelo económico utilizado en la mayor parte del mundo ha permitido desarrollarnos, sin embargo, este desarrollo no ha llegado a toda la población, generando impactos negativos como la inequidad y la moral del individualismo que mantiene esa inequidad (Navarro, 2014). Sin duda, el reto crítico para nuestra sociedad es garantizar el desarrollo humano sostenible y equitativo. En ese marco, se puede asumir que el acceso a la educación superior, significa un mayor crecimiento tanto para el individuo como para la comunidad, ya que favorece el desarrollo de las potencialidades de las personas y también en su capacidad para incidir en la toma de decisiones políticas, sociales y económicas relevantes, que en definitiva permiten generar cambios para dirigirnos hacia un desarrollo humano efectivo y más justo.

La educación, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los países tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población, debe ser eficaz, eficiente, relevante, pertinente y equitativo. Desde la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Astorga, Blanco, Hevia, Nieto, Robalino y Rojas, 2007); definen la eficacia y la eficiencia como atributos de la acción pública, los cuales indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados; la relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para que las personas puedan participar en los diferentes



ámbitos de la vida humana; la pertinencia hace referencia a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para dar respuesta a la diversidad de individuos y contextos; la equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que demandan.

Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los niveles de desarrollo y aprendizaje deseados, de acuerdo a sus capacidades, es decir, todos los estudiantes y no solo aquellos de la cultura dominante.

La calidad y la equidad de la educación son conceptos indisociables, por lo tanto, desde esa perspectiva la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. La equidad en los resultados de aprendizaje aspira a que cada uno de los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades. En palabras de Astorga et al. (2007) “La verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una democratización en el acceso y apropiación del conocimiento” (p.37).

Considerar la diversidad como característica fundamental de la educación, supone una nueva visión basada en la diversidad y en la inclusión (Muñoz, 2004). La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que puedan correr riesgo de ser marginados. Es un proceso que busca responder a las distintas necesidades del alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje. Desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo, ósea a sus competencias, su origen social, capital cultural de su familia, etc. Sino a la institución y al sistema educativo.

El progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino también del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden. Según Astorga y colaboradores (2007) la rigidez de la enseñanza, a falta de pertinencia de los currículos, la falta de preparación de los docentes para atender a la diversidad, o las actitudes discriminatorias, son algunos de los factores que limitan el acceso, la permanencia y los logros del alumnado.

Estudiantes cada vez más diversos ejercen presión para que se instauren nuevos sistemas de apoyo académico y enfoques innovadores de la enseñanza. Durante casi toda su historia las universidades trabajaron con una población de estudiantes que poseía



un capital cultural importante, el que se expresa en el manejo de ciertas competencias intelectuales.

Para Sebastián y Scharager (2007) es posible interpretar el desafío que representa la diversificación del alumnado desde dos perspectivas, primero, como un problema para el actual funcionamiento de las instituciones, puesto que, las prácticas pedagógicas en educación superior, ajustadas a un perfil de estudiante más o menos homogéneo, presenta un desfase en relación a las necesidades que trae un creciente número de estudiantes con un capital cultural desigual. La segunda forma de ver esta situación, consiste en considerar la diversidad como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para las instituciones, ya que es gracias a estas nuevas exigencias, que se hace posible desarrollar nuevas competencias en sus diversos actores. Por lo mencionado hasta ahora, resulta necesario abandonar la idea de un estudiante estándar para configurar ofertas educativas más pertinentes y de mayor calidad.

Las instituciones de educación superior deben adecuarse a las necesidades que el sistema hoy demanda, de lo contrario no estaría cumpliendo con las finalidades que la sociedad le impone. Es por ello que, en las últimas décadas se han desarrollado una serie de medidas para posibilitar que los estudiantes tengan un desarrollo académico exitoso, implementando innovaciones que apuntan a mejorar las condiciones en el ingreso y adaptación a la vida universitaria, disminuyendo de esa forma los índices de abandono y favoreciendo la permanencia de los estudiantes (Donoso, Donoso y Arias, 2010; Donoso y Schiefelbein, 2007).

En consecuencia, el desafío para las instituciones de educación superior es hacerse cargo de esta heterogeneidad, considerándola desde el diseño y desarrollo curricular, a la organización del plan de estudios y las estrategias pedagógicas.

Para hacer frente a estos desafíos es necesario avanzar en los enfoques curriculares y académicos. CINDA (2016) plantea la necesidad de explorar nuevas formas de desarrollar la docencia, y “estudiar la forma de concretar los avances curriculares de manera de que sean, efectivamente, un mecanismo para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes” (p. 6); Igualmente se señala que el desafío más urgente se plantea a nivel de pregrado dado el crecimiento y diversificación de los estudiantes, bajo esa perspectiva opta por caracterizar la calidad en función de la experiencia educativa de los estudiantes.



Estos nuevos desafíos no sólo lo deben enfrentar las instituciones de educación superior, sino también los propios estudiantes que ingresan a una carrera universitaria. El primer año de educación superior representa un período crítico, es un proceso de transición a un nuevo mundo social y académico (Romero y Pérez, 2009). Exige a los estudiantes desafíos más allá de lo académico, ya que, no sólo deben aprender nuevas competencias intelectuales, sino también comprometerse con el contexto académico, adaptarse al curso y establecer relaciones interpersonales con compañeros y profesores.

Ahora bien, la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile afirma que todos quienes se incorporan a la universidad deben enfrentar retos similares, sin embargo, no todos llegan en igualdad de condiciones para superar dichos retos, indican también que aquellos alumnos que vienen de familias más pobres o escuelas municipales o ambos, tienen muchas más probabilidades de abandonar sus estudios, además de tener aún menos probabilidades que otros de completar los cursos universitarios y graduarse dentro del tiempo esperado (Gallardo y Morales, 2011). La dificultad de los estudiantes para avanzar de manera adecuada en el plan de estudio, se refleja en el rezago, prolongación de estudios e incluso deserción, lo que afecta seriamente no sólo a las instituciones sino también a los estudiantes al incrementar su costo financiero, de oportunidad y también de desarrollo personal (CINDA, 2016). Visto de esta forma, resulta imperativo dirigir los esfuerzos hacia comprender de manera más profunda la experiencia educativa de los estudiantes, con especial atención en quienes no se encuentran familiarizados con la cultura propia de las instituciones de enseñanza superior.

La permanencia de los estudiantes en el sistema educativo se puede analizar desde diferentes enfoques, los cuales pueden ser categorizados como, psicológico, sociológico y organizacional, y que contemplan variables propias de un individuo y aspectos del medio, como las relaciones sociales y características de la institución (Himmel, 2002; Abello, 2008). Entre los aspectos vinculados al estudiante, destacan las características internas relacionadas al bienestar psicológico, como los niveles de dedicación, satisfacción con los estudios y las creencias de autoeficacia académica (Salanova et al., 2005; Ramos, Barlem, Lunardi, Barlem, Silveira y Bordigno 2015; Veliz y Apocada, 2012); sin embargo, aun reconociendo que la calidad del proceso educativo depende de factores personales, relacionados con los estudiantes, también son de gran



relevancia los factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen (Soares et al., 2011).

Integración a la vida universitaria

En el transcurso de las últimas décadas, diversas investigaciones han tratado de identificar aquellos factores asociados con el éxito en la transición y adaptación desde la educación media a la educación universitaria. Evaluando el impacto de estos factores en el rendimiento y el desarrollo psicosocial de los estudiantes durante los primeros años en la universidad. La transición a la enseñanza universitaria se define como un proceso complejo que implica la confrontación de los jóvenes con múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social y académico (Soares, et al., 2011).

Para definir la integración y adaptación a la vida universitaria se adopta la perspectiva teórica de Almeida et al. (2000) quienes se apoyan en un enfoque psicosocial sobre el comportamiento en la vida universitaria, la cual implica que los estudiantes enfrentan una serie de actividades que requieran alcanzar una adaptación adecuada. La transición a la enseñanza superior refleja una discontinuidad en lo que concierne a la experiencia educativa anterior, de modo que, los cambios de contextos influyen las experiencias personales y académicas de los alumnos.

Entre los múltiples y complejos desafíos que enfrentan los estudiantes durante la transición académica, se encuentran aquellas relacionadas al ámbito académico, social y personal. Por una parte, el estudiante debe adaptar sus estrategias de estudio y de aprendizaje, según los requerimientos y exigencias de la docencia predominante (González, Montenegro, López, Munita y Collao, 2011). Por otra parte, debe establecer nuevos vínculos y relaciones con los diferentes actores del contexto académico. En el ámbito personal, es de suponer que los años en la universidad contribuyan al desarrollo de la identidad y autoestima, así como también las creencias de autoeficacia (Almeida, Ferreira y Soares, 2003; Medrano, 2010). Así, el desarrollo psicosocial de los estudiantes se basa en la adquisición de competencias, autonomía, manejo de emociones, desarrollo de relaciones interpersonales, etc.

Los estudios en esta área revelan que muchos de los estudiantes que ingresan en la enseñanza universitaria demuestran dificultades personales y académicas, habiendo un



aumento de los niveles de psicopatología en esta población de estudiantes (Herr y Cramer, 1992; Leitão y Paixão, 1999; Ratingan, 1989; Stone y Archer, 1990, citados por Almeida, Soares y Ferreira, 2001; Chau y Saravia, 2014). Las dificultades en este contexto son de naturaleza diversa, e influyen en el desempeño y el desenvolvimiento psicosocial de los estudiantes. En este sentido la universidad emerge como un facilitador del desarrollo personal de los jóvenes, en la medida en que se promueva la integración y el ajuste académico.

De acuerdo al Centro de Microdatos, del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2008) uno de los factores más influyentes en el desenvolvimiento de los estudiantes en el contexto universitario, es el rendimiento académico, siendo además un factor fundamental en la decisión de permanecer en la carrera escogida. Se sugiere que algunos determinantes del bajo rendimiento académico son, la baja motivación, debilidades académicas previas, debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje, insatisfacción con la carrera, entre otros. Asimismo, según este estudio, los problemas de rendimiento académico puede ser consecuencia de una brecha entre las exigencias de la carrera, y la formación adquirida en años anteriores a su ingreso a la educación superior. Estas brechas incluyen debilidades en contenidos, la falta de estrategias de aprendizaje adecuadas para abordar el estudio, falta de integración social, entre otras.

De igual modo, según Soares et al. (2011) la percepción de la calidad relacional con los compañeros afecta a las diversas dimensiones de las vivencias académicas, confirmando así la importancia de las relaciones con sus compañeros como una fuente de adaptación al ambiente universitario. En este sentido, se reconoce la importancia del contexto académico en la calidad de los procesos de adaptación, aprendizaje y desarrollo de los jóvenes.

La calidad del proceso adaptativo al nuevo contexto académico, depende tanto de factores personales, relacionados con los estudiantes, como de factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen. Soares et al. (2011) cita los trabajos de Moos y Trickett (1987) en el que se analiza el clima psicosocial de los entornos educativos, poniendo énfasis en las dimensiones relacionales, organizacionales y funcionales. Estos autores sugieren que las percepciones del ambiente influyen en cómo los estudiantes se



sienten y se comportan en los diferentes contextos, asumiendo estos factores como una medida de la calidad del entorno educativo (Tinto, 2010).

El tránsito desde el colegio a la universidad demanda nuevos hábitos de estudios, relaciones interpersonales y adaptación a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, lo que exige mayor autonomía por parte de los alumnos. Lograr que los estudiantes sean autónomos y motivados por su aprendizaje, exige una docencia que considere los nuevos paradigmas educativos (González et al., 2011; Navarro, 2014).

En síntesis, la calidad del soporte institucional, la integración social, variables personales como el nivel de estrés, las creencias de autoeficacia y la motivación se consideran fundamentales en la persistencia en los estudios y del éxito académico.

Vivencias académicas.

El ingreso a la educación superior constituye un proceso crucial en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, ya que se presentan cambios personales e interpersonales significativos. La transición a la universidad trae consigo nuevos desafíos y contextos, que precisan desarrollar diversas competencias para conseguir la adaptación y el éxito académico. En este sentido, el apoyo encontrado en los compañeros, la familia y los docentes, parece ser fundamental para este proceso adaptativo (Lucas, 2012).

Para describir la transición y adaptación a la vida universitaria, abordaremos algunos aspectos de las vivencias de los estudiantes en el contexto académico, y que se asumen como factores fundamentales en el proceso de ajustamiento académico.

La investigación sugiere que el estudiante confronta un conjunto de desafíos en tres dominios principales. Primero, un dominio vinculado a las variables directamente asociadas al aprendizaje y al rendimiento académico; segundo, variables asociadas a el desarrollo psicosocial del individuo; y tercero, variables relacionadas al contexto universitario (Almeida et al., 2000; Almeida et al., 1999; Almeida, Ferreira y Soares, 1999).

En base a lo anterior emerge el constructo de vivencias académicas, definido por Almeida y colaboradores (1999) como las opiniones y sentimientos que el estudiante tiene respecto a experiencias cotidianas en el contexto académico. El modo en que los estudiantes perciben sus experiencias académicas permite inferir las cualidades de su adaptación a la enseñanza universitaria.



El constructo comprende diferentes ámbitos de las vivencias de los estudiantes en el contexto académico, categorizadas en cinco dimensiones. La primera, se refiere a la percepción del estudiante sobre sí mismo, es decir la percepción de bienestar físico y psicológico del estudiante, las creencias de autoeficacia, autoestima, entre otros. La segunda dimensión hace referencia a la adaptación a la carrera y la perspectiva del curso. La tercera dimensión, contempla las competencias, los hábitos de estudio, la gestión del tiempo y el uso de los recursos de aprendizaje que ofrece la institución. Una cuarta dimensión enfocada a las relaciones interpersonales del estudiante con los diversos actores del contexto. Finalmente la quinta dimensión incluye el interés por la institución y la percepción de los servicios ofrecidos. De este modo que, el constructo de vivencias académicas abarca aquellas experiencias centradas en el alumno, en la carrera o curso y en el contexto educativo (Almeida, Soares y Ferreira, 2001).

El conjunto de estos factores influyen en el desarrollo de los estudiantes, quienes para lograr adaptarse y completar los estudios en la carrera elegida, deben aprender y modificar su repertorio de conductas, ya que de ello depende el éxito académico (Lent, 2004).

Las interacciones que ocurren entre los individuos y los contextos sirven de referencia para lograr una mejor comprensión del ajuste académico inherente a la transición educativa, por ello resulta interesante conocer cómo los estudiantes perciben estas interacciones, lo que es posible de lograr mediante sus opiniones, sentimientos y creencias respecto a este periodo de sus vidas.

La educación superior, entendida como un desajuste con respecto a la experiencia educativa y social anterior, lleva al estudiante a un nuevo estilo de vida, con nuevas demandas y requerimientos. La vida universitaria suscita a enfrentar nuevos desafíos, tanto sociales como personales, proporcionando muchas veces oportunidades, pero también bloqueos en el desarrollo psicosocial (Almeida, 2004; Lent, 2004). El contexto universitario expone al estudiante a situaciones potencialmente estresantes, tales como los exámenes, la sobrecarga académica, la cantidad de cursos, entre otros. Por ello, la adaptación del alumno en este nuevo entorno universitario, dependerá del tipo de afrontamiento que emplee para cumplir con dichas demandas (Boullosa, 2013).



Los estudiantes que consigan acoger alguna estrategia de adaptación, los llevarán al éxito en la vida universitaria; mientras que aquellos que no logren adaptarse a esta nueva vida, posiblemente pueda culminar en fracaso académico (Lucas, 2012).

De esta manera, surge la necesidad de ampliar, diversificar y renovar los recursos de las instituciones para el apoyo del estudiante, además de generar instancias de reflexión en sus actores principales con el fin de comprender mejor este fenómeno (Abello et al., 2012). De forma paralela, el bienestar y el éxito, deben ser revisados y gestionados a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes (Lucas, 2012).

En este marco, la Universidad de Concepción indica que para entregar oportunidades educativas de calidad es necesaria una aproximación al desarrollo psicosocial y a las competencias de entrada de los estudiantes. Además, señala que para lograr aprendizajes significativos y de competencias resulta fundamental considerar aquellas variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro, 2014). Entre estas variables se encuentran las representadas en la figura 1.

Variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Variables no personales			Variables personales.		
La sociedad en general	La sociedad académica	La sociedad familiar	Del profesor	Del alumno	De la relación profesor-alumno
El país y su administración	El modelo y concepción de la educación. Los métodos y sistemas de enseñanza. Las políticas educativas	Ambiente afectivo Cultura de la familia y su entorno inmediato.	Factores físicos, psicológicos y pedagógicos: 1. Rasgos y ajuste psicológico general. 2. Autoconcepto y autoestima. 3. Motivación y expectativas. 4. Inteligencia y aptitudes. 5. Hábitos y destrezas intelectuales.		Clima del aula. Comunicación profesor y estudiante.

Figura 1: Variables que influyen en el proceso educativo según Navarro (2014).

Como se observa en la figura 1, las variables que influyen en el proceso educativo y en el proceso de enseñanza aprendizaje se pueden organizar como no personal y personal. Entre las variables no personales se encuentran aquellas referidas a: la sociedad en general, relacionadas al país y administración; a la sociedad académica, relacionadas al modelo y concepción de la educación, los métodos, sistemas de enseñanza, las políticas educativas, y a la sociedad familiar, relacionada al ambiente afectivo y cultura de la familia. Entre las variables personales, están aquellos factores



físicos, psicológicos y pedagógicos tanto del profesor como del estudiante, y además la relación entre ambos, que se expresa en el clima del aula y la comunicación.

Desde esa perspectiva, es imperativo para las instituciones universitarias prestar atención, tanto a las características y competencias de llegada del estudiante, como a aquellas variables personales del proceso educativo, para así coadyuvar al estudiante en su proceso de adaptación y formación universitaria.

Todas las experiencias de aprendizaje vividas por los jóvenes pueden ser significativas para sus procesos adaptativos dentro de la institución, y sirven de referencia para evaluar el proceso. Desde esa perspectiva la presente investigación permite ahondar en el conocimiento de las características personales y contextuales de la experiencia educativa, como lo son las vivencias académicas y el sentido de autoeficacia académica de los estudiantes.

Autoeficacia académica

En el área de la psicología educativa existe especial interés por conocer y comprender los factores cognitivos y comportamentales que puedan dificultar o favorecer el desempeño del estudiante en las actividades académicas. Entre las diferentes investigaciones, el constructo de autoeficacia ha recibido especial atención, debido a su importancia en el ámbito psicológico y su influencia sobre la conducta.

De acuerdo con Almeida et al. (1999) entre las vivencias en el contexto académico, centradas en los aspectos personales y emocionales del estudiante, se encuentra lo relativo a las creencias de autoeficacia. Esta noción se compone de la autoconfianza y las percepciones de competencia personal, comprendiendo las imágenes y expectativas del estudiante sobre su desempeño. Cada estudiante cree y desarrolla autopercepciones acerca de sus capacidades, las que se convierten en los medios para seguir sus metas. Las personas con un alto nivel de expectativas de autoeficacia pueden afrontar con éxito las diversas condiciones a las cuales se ven enfrentados (Barraza, 2010).

Debido a que una persona se plantea metas en función de los logros que aspira, la percepción de autoeficacia toma preponderancia como un requisito elemental para desarrollar con éxito las acciones que conducirán al logro de los objetivos autoimpuestos (Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum, 2011).



Bandura (1986) señala que las personas evalúan sus propias experiencias mediante la reflexión autorreferente, y define la autoeficacia como los juicios que las personas hacen acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento. Es decir, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y que determina, acompañado de otras variables, el éxito de las propias acciones (Prieto, 2007). También se atribuye este concepto a la determinación del esfuerzo que se emplea para realizar una tarea específica, así como a la perseverancia para enfrentar situaciones difíciles (Laffita y Guerrero, 2017). Igualmente, es una característica interna asociada con el bienestar psicológico del estudiante que surge como un factor protector o favorable ante la permanencia de los alumnos en los estudios de educación superior (Borzone, 2017; Salanova et al., 2005).

El concepto de autoeficacia se ha desarrollado de manera extensa en las investigaciones del contexto educativo. Por ejemplo, los resultados de las investigaciones realizadas por Pajares y sus colaboradores, sostienen que la autoeficacia predice y contribuye directamente sobre el desempeño académico (Pajares, 2003; Pajares, Hartley y Valiante, 2001; Pajares y Johnson, 1994). Otro ejemplo, es la línea de investigación propuesta por Zimmerman (1989) que vincula la percepción de autoeficacia y el aprendizaje autorregulado. La autorregulación del aprendizaje es entendida como aquellas acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Estos trabajos dieron como resultado que la autoeficacia ocupa un lugar central en los procesos metacognitivos y motivacionales, en la formulación de metas, la supervisión a sí mismo, el uso de estrategias y en la autoevaluación, procesos fundamentales para lograr el éxito académico (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Medrano, 2011).

Desde la perspectiva social del aprendizaje Gore (2006) plantea la existencia de una dimensión de la autoeficacia que involucra los comportamientos sociales necesarios para alcanzar un buen rendimiento. Esta dimensión constituye una ampliación del concepto de autoeficacia en el ámbito académico y hace referencia a la confianza de las personas sobre sus habilidades interpersonales necesarias para un adecuado desempeño académico.



Las creencias de autoeficacia se vinculan al rendimiento académico y a la motivación y a las metas académicas de aprendizaje. Se puede asumir por lo tanto, como factor determinante sobre del rendimiento académico (Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012; Paoloni y Bonetto, 2013; Becerra y Reidl, 2015).

Medrano (2011) concluye que aquellos estudiantes que creen tener las capacidades necesarias para responder a las demandas de la situación educativa, y por ende ejercer un control sobre la misma, sentirán más capacidad para controlar los propios pensamientos, sentimientos y acciones necesarios para un aprendizaje efectivo y autorregulado. De igual manera, si los estudiantes perciben que tienen un control sobre la situación y sobre ellos mismos, tendrán mayor confianza de obtener un buen rendimiento académico.

Alegre (2014) plantea que los estudiantes con alta autoeficacia académica usan más estrategias cognitivas útiles para aprender, organizar su tiempo y la capacidad de regular su propio esfuerzo, enfrentan las tareas con optimismo e interés, consiguiendo mayor éxito que aquellas otras personas con bajas expectativas de eficacia.

Pajares (2003) indica que en el contexto educativo la autoeficacia actúa como mediador en la conducta y se desarrolla a partir de cuatro fuentes: la experiencia previa, referida al sentido de confianza en las capacidades desarrolladas a partir de las vivencias y la propia experiencia, esta es una fuente de información eficaz, que ofrece evidencias de lo que el individuo es capaz de hacer; la experiencia vicaria, mediada a través de logros de modelos, los alumnos y alumnas evalúan sus capacidades comparándose con otros; las persuasiones sociales, basada en los mensajes que se reciben de otros sobre sí. Y finalmente la última fuente corresponde a los estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, fatiga y estados de ánimo, ya que los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción.

Para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes es importante que el profesor favorezca el desarrollo e instalación de creencias positivas en los alumnos. Para ello es fundamental que el docente maneje ciertas estrategias, como por ejemplo, verbalizar expresiones positivas respecto de la posibilidad de que los alumnos logren un objetivo académico, establecer objetivos basados en desempeños concretos, alcanzables y medibles, retroalimentar constantemente los desempeños de los alumnos, entre otros (Navarro, 2014).

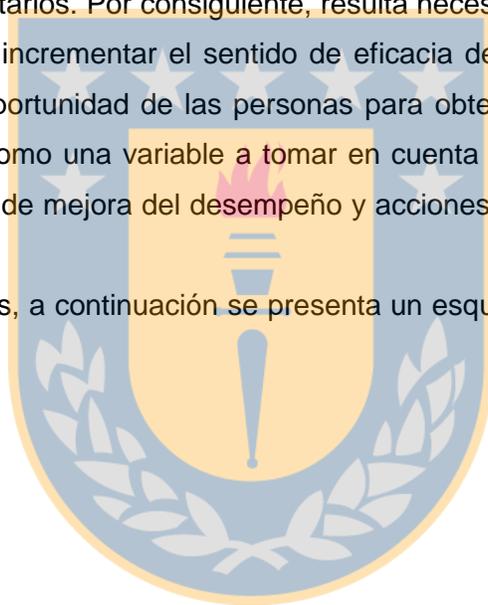


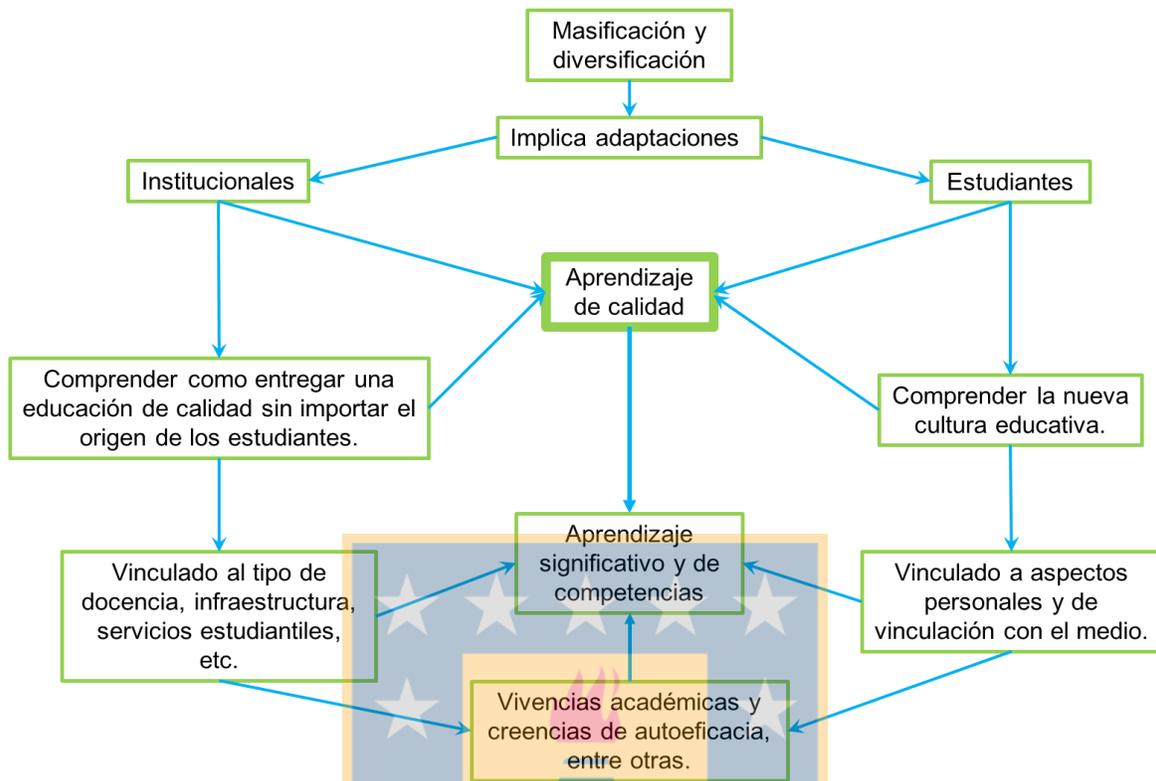
Por lo visto hasta ahora, podemos concluir la importancia de las percepciones de autoeficacia en el desempeño académico, debido a su influencia determinante en las metas de aprendizaje, en el esfuerzo, el rendimiento, la motivación y la persistencia.

Entregar una educación de calidad a toda la población supone considerar todas las variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, surge la necesidad de estudiar aquellos factores determinantes para el desarrollo de los estudiantes. Las variables que influyen son de diversa naturaleza, pasando por aspectos personales del individuo, por los aspectos relacionales de éste y el contexto académico.

Para afrontar la vida universitaria de manera exitosa, es esencial tener la seguridad de que se posee habilidades y competencias suficientes para consumir con éxito los estudios universitarios. Por consiguiente, resulta necesario desarrollar programas educativos que permitan incrementar el sentido de eficacia de los estudiantes y de esa manera incrementar la oportunidad de las personas para obtener mejor desempeño. Se considera, por lo tanto, como una variable a tomar en cuenta en el momento de realizar evaluaciones, programas de mejora del desempeño y acciones en el campo educativo en general.

A modo de síntesis, a continuación se presenta un esquema que intenta reflejar lo tratado hasta ahora.





Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Síntesis integrativa de los principales temas tratados en el marco referencial.

Lograr aprendizajes de calidad en la enseñanza universitaria en un contexto de masificación y diversificación de los estudiantes, implica adaptaciones por parte de los estudiantes y de las instituciones de educación superior. Por un lado, es preciso una mejor comprensión sobre cómo entregar una educación de calidad sin importar el origen de los estudiantes, es decir, prestar atención al contexto y ambiente académico que se ofrece en las instituciones. Y por otro lado, es imperativo que los estudiantes comprendan esta nueva cultura educativa, desarrollando aspectos cognitivos, personales, motivacionales y de vinculación con el medio. En este sentido, conocer y analizar las experiencias, percepciones y opiniones de los estudiantes universitarios sobre sus vivencias académicas y creencias de autoeficacia en el ámbito académico, resulta fundamental si el objetivo es profundizar en aquellos factores que afectan directamente al proceso educativo de calidad y equitativo.



Diseño metodológico

Enfoque investigación

El presente trabajo se enmarca dentro del paradigma de investigación cuantitativo, puesto que los datos obtenidos se usarán para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Diseño de la investigación

El propósito de esta investigación es describir las creencias de autoeficacia en el contexto académico y las vivencias académicas de estudiantes universitarios, por lo tanto, corresponde a un diseño no experimental, pues las variables no se manipulan de forma intencional y los fenómenos se observan tal y como se dan en su contexto natural (Hernández et al., 2010). Así mismo, además de tener un alcance descriptivo, también sumamos uno de tipo correlacional, dado que se busca establecer la relación entre las variables de estudio, pretendiendo evidenciar el aumento o disminución de una variable en función de otra. También, corresponde a una investigación de corte transversal, ya que los datos serán recolectados en un momento único (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

Población.

La población estuvo conformada por los estudiantes de las cohortes 2014 en adelante, de aquellas carreras pertenecientes a la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

De acuerdo a los datos proporcionados por la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles, la población de estudiantes matriculados de la Escuela de Educación entre los años 2014 y 2017 es de 437 estudiantes, como se describe a continuación en la figura 3.



Figura 3: Cantidad de estudiantes matriculados entre los años 2014 y 2017.

Muestra.

Para este estudio se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Ya que, si bien el objetivo de la investigación apunta a toda la población de estudiantes de la Escuela de Educación de la UdeC, Campus Los Ángeles, dividida en las diferentes cohortes, se utilizó como criterio seleccionar solo una asignatura en que hubiese un número representativo de estudiantes de la generación, pero que no necesariamente incluye a todos los estudiantes de la cohorte. Además, solo participaron aquellos estudiantes que estuvieran presentes en el momento de la aplicación.

Finalmente la muestra quedó constituida por 360 estudiantes de los 437 que figuran en la población. De acuerdo a las diferentes cohortes, 124 estudiantes corresponden a primer año, 89 estudiantes a segundo, 70 de tercero y 77 estudiantes de cuarto. Tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los estudiantes según la cohorte a la que pertenecen.

Cohortes	Frecuencia	Porcentaje
Primer año (2017)	124	34,4
Segundo año (2016)	89	24,7
Tercer año (2015)	70	19,4
Cuarto año (2014)	77	21,4
Total	360	100,0



A continuación mediante la figura 4 se grafica la cantidad de estudiantes de la población, comparada con la muestra final.

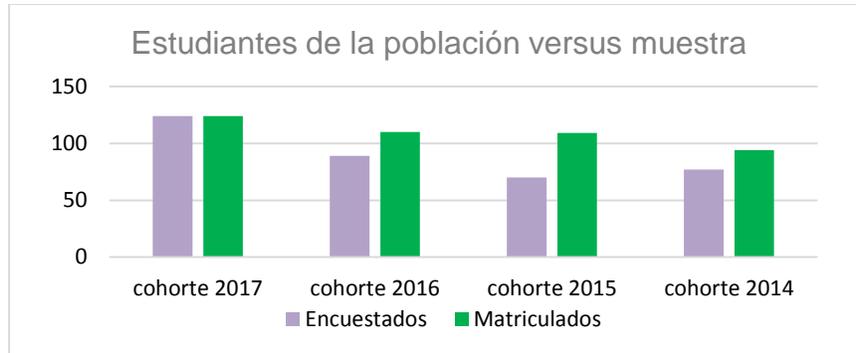


Figura 4: Comparación entre estudiantes que componen la muestra versus estudiantes matriculados, según las diferentes cohortes.

A continuación en la figura 5 se grafica la muestra distribuida según las carreras pertenecientes a la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

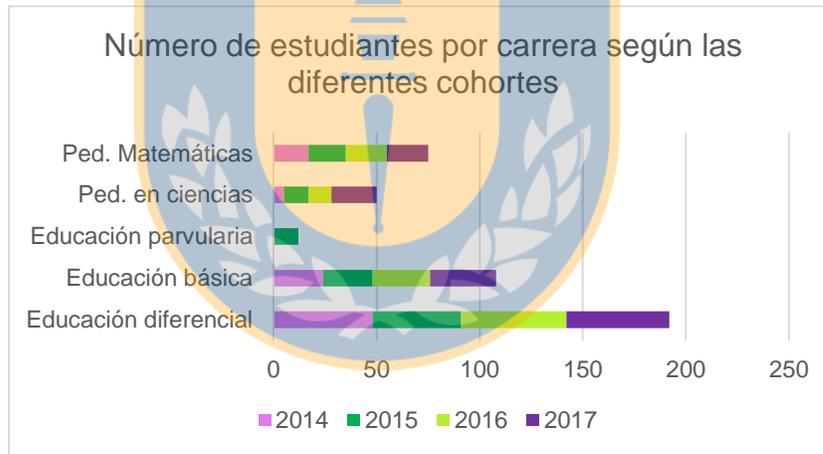


Figura 5: Distribución de los estudiantes por carrera según el año de ingreso.

Como se puede ver en la figura 5, el mayor número de estudiantes se encuentra en la carrera de Educación Diferencial, también se puede observar que la distribución de los alumnos es más o menos homogénea entre las diferentes cohortes de las distintas carreras, excepto para la carrera de Educación Parvularia, ya que solo existe una cohorte, que corresponde a tercer año.



Características sociodemográficas de la muestra.

Entre las características sociodemográficas que se consideraron fueron las siguientes:

Género.

La muestra quedó constituida en su mayoría por mujeres, como se puede apreciar en la figura 6, la representación masculina queda reducida al 14%.

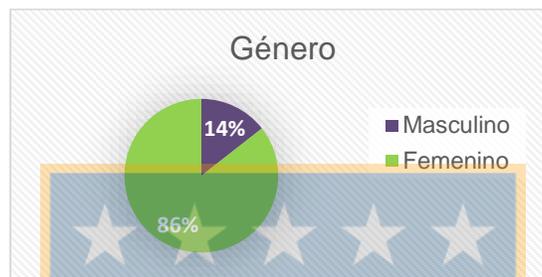


Figura 6: Distribución de la muestra según género

Escolaridad de los padres.

A partir de los datos entregados por los estudiantes se obtuvo que, como se muestra en la figura 7, cerca de un 50% posee padres con estudios secundarios. Para el resto de las categorías las cifras oscilan entre 5% y 15%.



Figura 7: Escolaridad de los padres.

Tipo de colegio de procedencia

Según los datos proporcionados por la institución, sobre el 60% de los estudiantes provienen de un centro educativo municipal y alrededor del 40% de colegios particulares



subvencionados. Se observa un estudiante proveniente de un colegio particular pagado, quien cursa sus estudios en primer año.

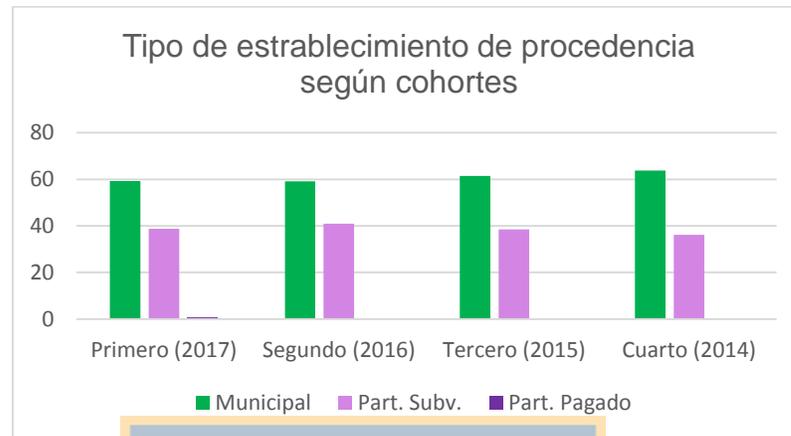


Figura 8: Tipo de establecimiento de procedencia según las diferentes cohortes

A partir de los datos proporcionados por los estudiantes y por la institución, se puede concluir que la muestra en su mayoría se compone por estudiantes que provienen principalmente de colegios municipales, con padres con estudios medios, con ingresos familiares menores a \$500.000. Con un promedio de 5.4, y una moda de 5.0. La edad fluctúa entre 17 y 34 años, con una media de 20 años. El 80% de los estudiantes no ha estudiado una carrera anterior y en primer año esta cifra es de 79%.

Unidad de análisis

Las creencias y percepciones sobre autoeficacia en el contexto académico y vivencias académicas de los estudiantes de las carreras pertenecientes a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Variables de estudio

Para estudiar las vivencias académicas y las percepciones de autoeficacia de los estudiantes se utilizarán instrumentos confeccionados para tal fin. El análisis de las ambas variables se descompone en un estudio de subescalas o dimensiones, las cuales se definen de manera conceptual y operacional a continuación.



Definición conceptual de las variables de estudio.

Autoeficacia en conductas académicas.

La autoeficacia para conductas académicas se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos (Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2009).

De acuerdo a Blanco et al. (2011) y Borzone (2016) el constructo puede categorizarse en tres factores o dimensiones:

1. Comunicación: Los elementos presentes en este componente esbozan la eficacia al expresar las propias ideas y la posibilidad de entablar un diálogo con los demás, los cuales mediatizan los procesos de enseñanza- aprendizaje.
2. Atención: Este factor cognitivo, que identifica al alumno capaz de poner atención cuando otra persona expone sus ideas.
3. Excelencia: Los elementos presentes en este componente delimitan la autoeficacia percibida por los estudiantes respecto a cumplir con las exigencias y responsabilidades, desde una perspectiva académico-escolar.

Vivencias académicas.

De acuerdo a Abello (2008) esta variable se centra en las opiniones y sentimientos que el alumno tiene respecto a experiencias cotidianas, como estudiante de Enseñanza Superior. Posee 5 dimensiones las cuales se expresan desde los siguientes puntos de vista:

1. Dificultades personales: Angustia, desorientación, soledad, debilidad física, pesimismo, inestabilidad emocional, tristeza y por el contrario, desarrollo personal y de la auto-confianza.
2. Relaciones interpersonales: Relaciones con compañeros de curso, de la universidad, de ambos sexos, amistades con mayor grado de intimidad.
3. Valoración de la carrera: Identificación con la carrera elegida, desarrollo de compromiso hacia ésta, adaptación y perspectivas de desarrollo profesional acordes con aptitudes y capacidades.



4. Estrategias de estudio: Capacidades para estudiar, hábitos de trabajo, gestión del tiempo, rendimiento obtenido, utilización de la biblioteca y otros recursos para el aprendizaje.
5. Valoración de la institución: Interés por la universidad, deseo de continuar los estudios, valoración de su infraestructura y de los servicios de apoyo que ofrece la universidad.

Definición operacional de las variables.

Autoeficacia en conductas académicas.

Corresponde al puntaje obtenido en la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) diseñado por Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado (2011).

1. Atención: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario EACA, en los ítems 2, 7, 13, 8 y 3. Un puntaje mayor se interpreta como la creencia de mayor capacidad de focalización en las actividades académicas.
2. Comunicación: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario EACA, en los ítems 4, 9, 5 y 6. Un puntaje mayor se interpreta como la creencia de mayor capacidad de intercambio de información en las actividades académicas.
3. Excelencia: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario EACA, en los ítems 11, 1, 12 y 10. Un puntaje mayor se interpreta como la creencia de mayor capacidad de adherencia a las normas.

Vivencias académicas.

Corresponde al puntaje obtenido en el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r) adaptado en la población chilena (Abello et al., 2012).

1. Dificultades personales. Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario QVA – r, en los ítems 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 4, 45, 52, 55, 9; el ítem 23 se contabiliza en sentido inverso. Un puntaje mayor se interpreta como desfavorable.
2. Relaciones interpersonales. Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario QVA – r, en los ítems 1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43; los ítems 30, 59 y 6 se contabilizan en sentido inverso. Un puntaje mayor se interpreta como favorable.



3. Valoración de la carrera. Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario QVA – r, en los ítems 14, 16, 2, 22, 37, 5, 54, 60, 7, 8, 56; el ítem 51 se contabilizan en sentido inverso. Un puntaje mayor se interpreta como favorable.
4. Valoración de la institución: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario QVA – r, en los ítems 12, 15, 3, 48, 50, 58. El ítem 46 se contabiliza en sentido inverso. Un puntaje mayor se interpreta como favorable.
5. Estrategias de estudio. Puntuación obtenida por el sujeto, en los ítems 10,18, 20, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57; los ítems 31 y 35 se contabilizan en sentido inverso. Un puntaje mayor se interpreta como favorable.

Instrumentos

Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA).

La EACA es una escala tipo Likert, compuesta por 13 ítems, distribuidos en tres factores o dimensiones, Atención, Comunicación y Excelencia. En ella el estudiante debe puntuar en una escala de 0 a 5 la frecuencia con que actualmente realizaría o manifestaría una acción. Donde 0 es una frecuencia nula de la conducta y el 5 es la frecuencia ideal en que realiza la conducta. Requiere además, que los estudiantes respondan en dos escenarios distintos, escenario real o actual y escenario ideal, con el fin de intencionar en los participantes la distinción de la percepción de autoeficacia en ambos escenarios, para así obtener resultados más exactos de la percepción de las conductas actuales de autoeficacia (Borzzone, 2016).

Cuestionario de vivencias académicas (QVA-r).

Mide las opiniones y sentimientos de los estudiantes en cuanto a la calidad de las vivencias académicas en el contexto universitario (Almeida et al., 1999).

El QVA-r es una versión abreviada del QVA que incluye 170 ítems divididos en 17 dimensiones (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003). La versión utilizada consta de 60 ítems divididos en cinco dimensiones, Dificultades personales, Relaciones interpersonales, Valoración de la carrera, Estrategia de estudio, Valoración de la institución. La respuesta a cada uno de los ítems se presentan en una escala tipo Likert de cinco puntos, en la que “1” expresa desacuerdo total con la expresión y “5” Acuerdo total (Márquez, Ortiz y Rendón, 2008, p. 37).



Características psicométricas de los instrumentos.

Con el fin de evaluar la confiabilidad del instrumento para la población de estudiantes a la que se dirige la investigación, se aplicaron ambos instrumentos a una muestra piloto. Esta muestra quedó constituida por 20 estudiantes que finalizaban su primer año de enseñanza universitaria en una de las carreras de Educación de la UdeC, Campus Los Ángeles.

Los resultados arrojaron un alfa de Crombach apropiado. Estos valores pueden ser observados y comparados con otros estudios en las tablas 5 y 6, para el EACA y QVA-r respectivamente.

Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA).

Diversos estudios han demostrado la validez y confiabilidad de la escala (Blanco et al., 2011; Peinado, Chávez, Viciano y Rivero, 2012; Chávez, Peinado, Ornelas y Blanco, 2013). El análisis de las propiedades psicométricas muestra una estructura trifactorial viable y adecuada de acuerdo con los requisitos establecidos, mostrando adecuados indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez.

A continuación en la tabla 5 se muestran algunos de los valores de alfa de Crombach en algunas investigaciones previas.

Tabla 5

Fiabilidad de la escala de autoeficacia en conductas académicas.

	Blanco et al. 2011	Chávez et al. 2013	Borzone, 2016	Muestra piloto	Muestra oficial
Excelencia	.800	.796	.68	.468	.640
Atención	.823	.801	.82	.719	.796
Comunicación	.764	.769	.75	.867	.782

Mediante el análisis preliminar de fiabilidad del instrumento, con una muestra piloto, se obtuvo un nivel aceptable de confiabilidad en las subescalas de Atención Y Comunicación, con excepción de la dimensión Excelencia, en donde el alfa no supera el nivel aceptable. Los resultados muestran un α Crombach general para la escala de .788, lo que indica que se ajusta a los niveles deseados. El análisis hecho a partir de la muestra



oficial indica un α Crombach de .817, corroborando el elevado nivel de fiabilidad del instrumento.

Cuestionario Vivencias académicas (QVA-r).

El cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida fue elaborado en el contexto universitario portugués (Almeida et al., 1999). Este instrumento fue adaptado a la población latinoamericana en diversos estudios han demostrado la validez y confiabilidad. El análisis de las propiedades psicométricas realizado mostró un α Crombach de .730, lo cual muestra una estructura fiable, viable y adecuada, corroborando el buen nivel de fiabilidad del instrumento.

A continuación en la tabla 6 se exponen valores de α de Crombach en diversos estudios.

Tabla 6

Fiabilidad del Cuestionario Vivencias académicas (QVA-r)

Dimensiones	Almeida et al., 2002	Marquéz et al., 2009	Abello, 2008	Cifuentes et al., 2011	Muestra piloto	Muestra oficial
Dificultades personales	.87	.87	.81	.86	.70	.82
Relaciones interpersonales	.86	.86	.85	.85	.71	.82
Valoración de la carrera	.91	.91	.80	.84	.61	.64
Estrategias de estudio	.85	.82	.74	.80	.69	.71
Valoración de la institución	.72	.71	.68	.30	.75	.58

Como se puede apreciar en la tabla 6, en la mayoría de los estudios realizados en el contexto portugués y latinoamericano, se observa un α de Crombach de .65 Indicando un nivel de fiabilidad aceptable. Excepto en la dimensión Valoración de la carrera en donde se pueden observar valores inferiores en la muestra oficial y en la muestra de Cifuentes et al., 2011.



Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo el primer semestre del presente año en el Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción.

La información de proyecto, fue recogida mediante los Cuestionarios de Vivencias Académicas, versión reducida (QVA – r, 60 ítems) y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA, 13 ítems).

Para aplicar los instrumentos, fue necesario coordinar la autorización con los jefes de carrera. Luego se acordó el momento del encuestaje con los profesores de las asignaturas seleccionadas de las diferentes cohortes.

En el momento de la aplicación, se dio a conocer el objetivo del proyecto, la importancia de participar él y las instrucciones para responder cada instrumento. Se entregó tres documentos por estudiante, el primero, un consentimiento informado, el cual debía ser firmado por cada estudiante con interés en participar. Los documentos restantes correspondían a los instrumentos de recolección de datos. El tiempo que les llevó completar los cuestionarios fue alrededor de 20 minutos, este proceso fue llevado a cabo durante el horario de clases.

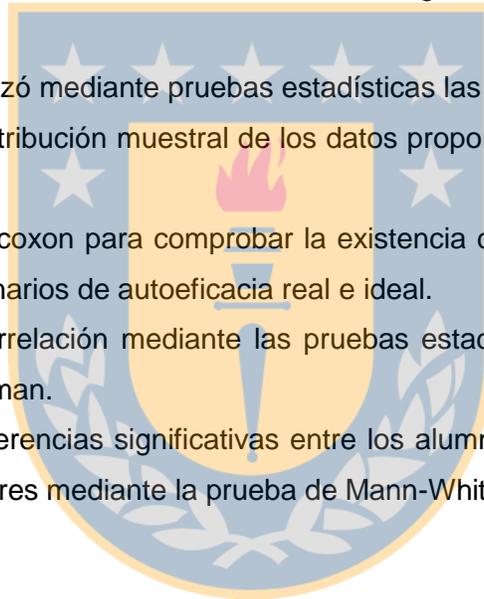
Una vez cubierta las cuatro cohortes de las carreras de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles, se procedió a completar la base de datos en el programa estadístico SPSS.



Plan de análisis de la información

El procedimiento de análisis, se llevó a cabo mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), en su versión 23.

- El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial, en donde las hipótesis se analizaron a la luz de pruebas estadísticas (Hernández et al., 2010).
- El primer paso fue explorar los datos, analizando descriptivamente cada variable. Se obtuvo las distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central y variabilidad.
- El paso posterior fue evaluar la confiabilidad lograda por los instrumentos de medición.
- Por último se analizó mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas.
 - Análisis de distribución muestral de los datos proporcionados por la EACA y el QVA - r.
 - Prueba de Wilcoxon para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los escenarios de autoeficacia real e ideal.
 - Análisis de correlación mediante las pruebas estadísticas de Chi cuadrado y Rho de Spearman.
 - Análisis de diferencias significativas entre los alumnos de primer año y los de cursos superiores mediante la prueba de Mann-Whitney.





Resultados

Este apartado describe los resultados obtenidos mediante los instrumentos, Escala de autoeficacia en conductas académicas (Blanco et al., 2011) y Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (Almeida et al., 1999). Ambos instrumentos aplicados a los estudiantes de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

El análisis de los resultados sigue el siguiente orden. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de las variables de estudio, luego se muestran los resultados obtenidos por el análisis inferencial.

Análisis descriptivo de las variables de estudio

Autoeficacia en conductas académicas (EACA).

El análisis descriptivo comienza con la distribución de frecuencias para cada dimensión de la variable, luego se describen las diferencias observadas entre los puntajes de los escenarios de autoeficacia real e ideal.

Para interpretar estos resultados conviene recordar que es una escala tipo Likert, que consta de seis categorías ordenadas de 0 a 5, en donde lo más cercano a 5 se interpreta como favorable, por el contrario lo más cercano a 0 se interpreta como desfavorable. Las categorías son: 0. Nunca, 1. Casi nunca, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Casi siempre, 5. Siempre.

Con el objetivo de facilitar el análisis descriptivo, se adoptó como criterio para determinar si un puntaje constituía un nivel de autoeficacia alto, medio o bajo, lo siguiente:

- Alta percepción de eficacia: Corresponde a la sumatoria las categorías de respuesta “Siempre” y “Casi siempre”. Se interpreta como mayor percepción de capacidad para realizar determinada conducta
- Nivel medio de percepción de eficacia: Corresponde a la sumatoria de las categorías de respuestas “Frecuentemente” o “Pocas veces”. Se interpreta como una percepción regular de capacidad para desarrollar determinada conducta.
- Baja percepción de eficacia: Corresponde a la sumatoria las categorías de respuestas “Nunca”, “Casi nunca”. Se interpreta como una percepción baja de capacidad para desarrollar determinada conducta.



A continuación la tabla 1 presenta la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las dimensiones que componen el constructo, tanto para el escenario real como ideal.

Tabla 1

Percepciones de eficacia de los estudiantes según los escenarios real e ideal.

	Nivel de percepción de autoeficacia en conductas académicas						
	%	Alto		Medio		Bajo	
		Real	Ideal	Real	Ideal	Real	Ideal
Atención	74.4	99.4	25.2	1.1	1.2	0	
Comunicación	46.7	98.7	48.8	1.4	4.6	0.6	
Excelencia	81.7	99.8	18.1	0.26	0.3	0	
Promedio	67.6	99.3	30.7	0.83	2.03	0.2	

Descripción de frecuencias en porcentajes de las dimensiones que componen el constructo autoeficacia en conductas académicas

Tal como muestra la tabla 1, para la dimensión atención sobre el 70% de los estudiantes declara poseer alta autoeficacia cuando se trata de poner atención cuando alguien expone sus ideas. Un 25% de los estudiantes se categoriza en un nivel medio de percepción de eficacia para esta dimensión y un 1,2% de la muestra considera que posee un nivel de eficacia bajo.

A continuación la tabla 2, muestra la distribución de frecuencias por ítem para la dimensión atención.

Tabla 2

Distribución de frecuencias por ítem para la dimensión atención.

Atención	Alto	Medio	Bajo
1. Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda.	268	91	1
2. Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros.	232	127	1
3. Poner atención cuando los profesores dan la clase.	285	75	0
4. Poner atención cuando un compañero expone en clase.	242	113	5
5. Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores.	313	47	0

Al observar los puntajes es posible interpretar que la mayor parte de los estudiantes posee alto nivel de autoeficacia en conductas que involucren prestar atención a las ideas expresadas por otra persona. Se observa además que los puntajes obtenidos



en los ítems 2 y 4 son mayores en el nivel medio de autoeficacia comparado con otros ítems, lo que significa que los estudiantes declaran no sentirse tan capaces de escuchar con atención cuando un compañero expresa una idea, en comparación con escuchar al profesor.

Para la dimensión comunicación, un 46,7% de los estudiantes manifiesta poseer alta autoeficacia cuando se trata de expresar sus ideas en el contexto académico. Un 48.8% de los estudiantes se percibe con un nivel medio, y un 4.6% en un nivel de autoeficacia bajo. (Tabla 1)

A continuación la tabla 3 muestra la distribución de frecuencias por ítem para la dimensión comunicación.

Tabla 3

Distribución de frecuencias por ítem para la dimensión comunicación.

Comunicación	Alto	Medio	Bajo
Expresar mis ideas con claridad.	176	172	12
Realizar comentarios y aportaciones pertinentes.	143	199	18
Sentirme bien con mi desempeño cuando hablo frente de una clase o grupo de gente.	195	157	8
En caso de desacuerdo, entablar un diálogo con mis profesores	158	174	28

Se observa que más de la mitad de los estudiantes se siente en un nivel medio de autoeficacia cuando se trata de expresar ideas pertinentes y entablar un diálogo con los profesores en caso de desacuerdo.

En la dimensión de autoeficacia referida a la excelencia, el 81% de los estudiantes cree tener altas capacidades para cumplir con las exigencias académicas y adherirse a las normas. Un 18,1% se percibe en un nivel medio de eficacia, y un 0,3% considera que posee un bajo nivel de eficacia para esta dimensión. (Tabla 1)

A continuación la tabla 4 muestra la distribución de frecuencias por ítem para la dimensión excelencia.



Tabla 4

Distribución de frecuencia por ítem para la dimensión excelencia.

Excelencia	Alto	Medio	Bajo
Cumplir con las tareas que me asignan.	258	102	10
Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan.	343	16	1
Cumplir en cuanto a mi asistencia	311	47	2
Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.	264	95	1

Se observa una mayor percepción de eficacia en los ámbitos “entregar puntualmente los trabajos” y “cumplir con la asistencia”, comparado con los ítems “cumplir con las tareas que me asignan” y “Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales”

Diferencias entre la autoeficacia real e ideal

La escala de autoeficacia en conductas académicas permite a la persona encuestada la opción de responder en dos escenarios. Un escenario real, en el cual se debe señalar con qué frecuencia realiza una acción, y un escenario ideal, en el que se debe responder cuál es la frecuencia ideal con la que desearía realizar aquella acción. Esta diferenciación permite al participante la distinción entre ambos escenarios, para así obtener resultados más exactos de la percepción de las conductas actuales de autoeficacia.

Para el análisis descriptivo de este apartado, se utilizan las medidas de tendencia central y de variabilidad para ambos casos.

Tabla 5

Medidas de tendencia central por dimensión y escenario.

	Atención real	Atención ideal	Comunicación real	Comunicación ideal	Excelencia real	Excelencia ideal
Media	4,99	5,92	4,38	5,87	5,24	5,96
Mediana	5,0	6,0	4,5	6,0	5,25	6,0
Moda	5,50	6,00	4,25	6,00	5,50	6,00
Desviación estándar	,60560	,17460	,81116	,27673	,54130	,10805



% Coeficiente de variabilidad	12%	3%	18%	5%	10%	2%
Mínimo	3,20	4,48	2,00	4,00	3,25	5,25
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

Conviene mencionar que la escala de apreciación utilizada en la EACA los valores pueden oscilar entre 0 y 5, con el fin de obtener promedios en las respuestas de los estudiantes, se recodificó la escala. Así la escala de 0 a 5 se plantea de 1 a 6. En ese sentido las medias de tendencia central pueden oscilar entre uno y seis. Un valor menor se asocia a una baja percepción de autoeficacia y un valor mayor una alta percepción de autoeficacia.

Las medias oscilan entre 4.3 y 5.2 lo que se acerca al valor más alto, indicando percepciones positivas de autoeficacia. La dimensión Excelencia (5.24) obtiene la media mayor y el valor más bajo fue en Comunicación (4.38), indicando menor percepción de eficacia en aquel ámbito.

En relación a los escenarios de respuesta, se puede apreciar que la media, la moda y la mediana del escenario ideal se encuentra más cercano al valor máximo (6) que el escenario real.

Para concluir, en la figura 9 se resumen los resultados obtenidos mediante la escala de autoeficacia en conductas académicas.

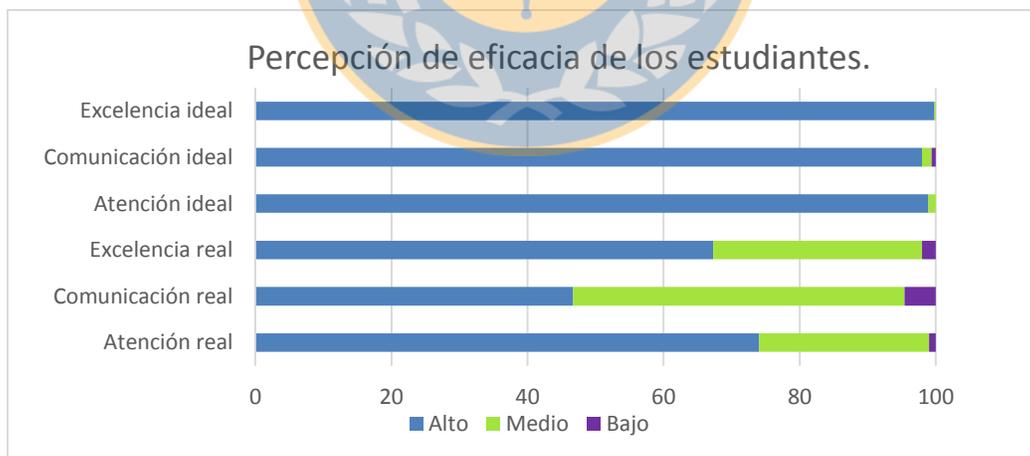


Figura 9: Percepción de autoeficacia académica real e ideal de los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.



Como lo indica la figura 9 la percepción de autoeficacia en el escenario ideal es mayor que en el escenario real. También se aprecia que en Excelencia y Atención las percepciones de autoeficacia son positivas, siendo alrededor del 70% de la muestra los que se catalogan con un alto nivel de autoeficacia. En Comunicación la mayoría de los estudiantes se categorizan en un nivel medio de autoeficacia. Igualmente es posible destacar el pequeño porcentaje de estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo, los que sin duda deberían recibir apoyo para mejorar dichas creencias.

Así concluye el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a partir de la escala de autoeficacia. A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo para las vivencias académicas de los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Vivencias académicas (QVA- r)

Como ya se ha mencionado el cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida, permite a los estudiantes juzgar su relación con el medio educativo. Esta variable se distribuye en cinco subescalas o dimensiones, Dificultades personales, Relaciones interpersonales, Estrategias de estudio, Valoración de la institución y Valoración de la carrera.

El cuestionario es una escala tipo Likert compuesta por cinco categorías: 1. No tiene relación conmigo, 2. Tiene poca relación conmigo, 3. Algunas veces tiene relación conmigo otras no, 4. Muy relacionado conmigo y 5. Siempre relacionado conmigo. El valor menor se asocia a un menor desarrollo de la dimensión, por el contrario un valor mayor indica mayor desarrollo de la variable. En la dimensión “Dificultades personales”, la interpretación de los valores se invierte, es decir, un puntaje menor se interpreta como favorable.

A continuación, en la tabla 6 resulta posible apreciar el porcentaje de los promedios de las respuestas de los estudiantes encuestados, distribuidas en las cinco dimensiones del constructo.



Tabla 6

Opiniones de los estudiantes según las diferentes dimensiones.

	(1) No tiene relación	(2) poca relación	(3) algunas veces	(4) muy relacionado	(5) siempre relacionado
%					
Dificultades personales	0,6	29,4	48,3	20,3	1,4
Relaciones interpersonales	0	1,4	11,4	55,8	8,1
Valoración de la carrera	0	0	2,5	36,1	61,4
Estrategias de estudio	0	0	8,1	79,2	12,8
Valoración de la institución	0	0,6	2,8	44,5	52,5

Descripción de frecuencias en porcentajes de las dimensiones que componen el cuestionario de vivencias académicas (QVA- r)

Como se señala en la tabla 6, para la dimensión Dificultades personales, en promedio el 48,3% de los estudiantes manifiesta que “Algunas veces y otras no” siente dificultades en el aspecto personal emocional, como angustia, soledad, tristeza, desorientación, etc. A este puntaje le sigue el 29,4% de estudiantes que señalan que pocas veces pasan por Dificultades personales. Alrededor del 20,3% de los estudiantes opina estar muy relacionado a esta dimensión de las vivencias académicas, es decir, sienten mayor nivel de Dificultades personales.

En la dimensión Relaciones interpersonales, el 55,8% de los estudiantes manifiesta estar “Muy relacionado” respecto a establecer relaciones de amistad y de cercanía con sus compañeros. Alrededor del 11,4% declara que “Pocas veces” puede establecer vínculos de amistad cercanos con sus compañeros.

En la dimensión Valoración de la carrera el 61,4% de los alumnos se identifica con la carrera elegida, cree poder desarrollar compromisos y adaptarse ésta, además de poseer aptitudes y capacidades hacia las perspectivas de desarrollo profesional.

En la dimensión Estrategias de estudio el 79% de los estudiantes reconoce estar muy relacionado o casi siempre tener capacidad para estudiar y poseer hábitos de trabajo, gestionan su tiempo y utilizar los recursos disponibles para su aprendizaje.

En la dimensión Valoración de la institución, el 52% de los estudiantes opina tener interés por la universidad, deseo de continuar los estudios, valorar la infraestructura y los servicios de apoyo que ofrece la universidad. El 44,5% de los estudiantes tienen una



percepción que revela que “Casi siempre” desarrollan interés por la universidad, valorando su infraestructura y los servicios de apoyo que ofrece la universidad.

A continuación la tabla 7 presenta un resumen de las medidas de tendencia central y de variabilidad para los resultados en el cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida.

Tabla 7

Medidas de tendencia central por dimensión para la variable vivencias académicas.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	3,70	3,70	4,06	4,12	3,59
Mediana	3,7	2,4	4,1	4,2	3,5
Moda	3,85	3,00	4,29	4,25	3,71
Desviación estándar	,61080	,70758	,55743	,42471	,40922
% Coeficiente de variabilidad	16%	19%	13%	10%	11%
Mínimo	1,31	1,00	1,86	2,58	2,64
Máximo	5,00	4,62	5,00	4,92	4,86

Conviene recordar que las medidas de tendencia central para este análisis pueden variar entre 1 y 5, siendo un puntaje mayor considerado como favorable, excepto en Dificultades personales.

A partir de la tabla 7, se aprecia que en Valoración de la carrera y Valoración de la institución las medias son superiores a cuatro, lo que sugiere una percepción y opiniones más positivas comparada con las demás dimensiones. Las dimensiones Relaciones interpersonales, Dificultades personales y Estrategias de estudio, las medidas de tendencia central están apenas por sobre tres, por lo que es posible deducir que la percepción general para estas dimensiones está ligeramente por encima del punto medio.

Respecto de las medidas de variabilidad, se observa mayor dispersión de los datos en Dificultades personales (19%), lo que se interpreta como mayor variación en la dispersión de los datos.

Para concluir el análisis descriptivo de las vivencias académicas de los participantes se presenta que a modo de resumen un gráfico, que ilustra lo mencionado hasta aquí.

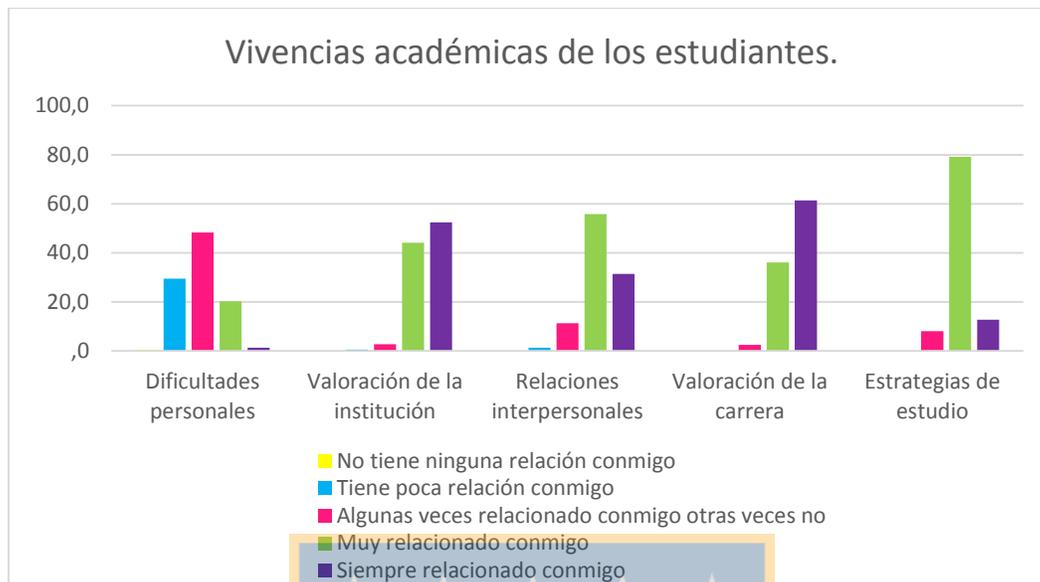


Figura 10: Porcentaje de frecuencias de las dimensiones del cuestionario de Vivencias académicas de los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Como muestra la figura 10, en la dimensión Dificultades personales alrededor del 50% de los estudiantes manifiesta en un nivel medio, es decir, perciben dificultades personales pero no todo el tiempo y alrededor del 30% de los participantes se siente poco relacionado a dificultades en el ámbito personal. En la dimensión Estrategias de estudio el 80% de los estudiantes percibe de manera favorable su capacidad para estudiar, con los hábitos de trabajo, gestión del tiempo, utilización de recursos para el aprendizaje, etc. Sin embargo, si bien es un puntaje elevado no es el más alto. En Relaciones interpersonales la mayoría de los estudiantes cree poder crear vínculos de amistad y relaciones con los compañeros. Finalmente en las dimensiones Valoración de la carrera y Valoración de la institución la mayoría de los estudiantes tienen la percepción favorable de su interés por la universidad, valorando su infraestructura y los servicios de apoyo que en ella se ofrecen, asimismo, se identifican con la carrera elegida, con compromiso hacia ésta.

De este modo se concluye el análisis descriptivo de las variables de estudio, a continuación se presentan los resultados en el análisis inferencial de los datos.



Análisis inferencial

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el procesamiento estadístico de los datos, es decir, se analizan e interpretan mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas.

En primer lugar, se realizó un análisis para determinar si los datos cumplían con el criterio de normalidad. En segundo lugar, se analizan las hipótesis a la luz de pruebas estadísticas. El desarrollo de este apartado sigue el orden de los objetivos específicos.

Prueba de normalidad.

Para establecer si los datos provistos por los instrumentos cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó el método de Kolmogorov – Smirnov (K-S).

A continuación la tabla 6 muestra los valores obtenidos para el conjunto de datos de autoeficacia en conductas académicas.

Tabla 6

Prueba de normalidad conjunto de datos provistos por la EACA

	Estadístico	gl	Sig.
Excelencia real	,164	360	,000
Excelencia ideal	,518	360	,000
Atención real	,080	360	,000
Atención ideal	,463	360	,000
Comunicación real	,087	360	,000
Comunicación ideal	,403	360	,000

Como se observa en la tabla 6, para cada variable evaluada el valor crítico asociado a la significancia estadística es igual a 0.000. Los resultados fueron significativos al nivel del 0.05, por lo tanto, es posible afirmar con un nivel de confianza de 95% que los datos no provienen de una variable con distribución normal.

A continuación la tabla 7 muestra los resultados obtenidos mediante el método de K-S con los datos provistos por el cuestionario de vivencias académicas.



Tabla 7

Prueba de normalidad conjunto de datos provistos por el QVA-r.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Relaciones interpersonales	,085	360	,000
Dificultades personales	,058	360	,006
Valoración de la institución	,095	360	,000
Valoración de la carrera	,116	360	,000
Estrategias de estudio	,065	360	,001

Como se muestra la tabla 7, las variables, relaciones interpersonales, valoración de la institución y valoración de la carrera obtuvieron un valor $p=0.000$. Para la variable relaciones interpersonales el valor $p=0.006$ y para la variable estrategias de estudio el valor $p=0.001$. Por lo tanto, con un nivel de significancia de 0.05, es posible concluir que los datos no provienen de una variable con distribución normal.

A partir de lo anterior es posible concluir que los datos no se apegan al supuesto de normalidad, por lo tanto se opta por realizar pruebas no paramétricas para corroborar la veracidad de las hipótesis de investigación.

Contraste de Hipótesis.

Hipótesis I: La autoeficacia académica real percibida por los estudiantes de la escuela de educación es significativamente diferente a la percepción de eficacia ideal.

Con el objetivo de determinar la existencia de diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en el escenario real e ideal, de la escala de autoeficacia. Se evalúa la veracidad de la siguiente hipótesis:

H_1 : Las puntuaciones del escenario real son significativamente diferentes a las puntuaciones del escenario ideal.

Para evaluar esta hipótesis se optó por realizar la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, esta prueba permite comprobar la existencia de diferencias significativas entre dos grupos de datos relacionados. Las hipótesis que propone este método son las siguientes:



H₀: La mediana de los puntajes en el escenario de respuesta real es igual a la mediana de los puntajes del escenario ideal.

H₁: La mediana de los puntajes en el escenario real es diferente a la mediana de los puntajes del escenario ideal.

A continuación en la tabla 8 se presentan los valores asociados a la significancia estadística, para las variables excelencia real e ideal, atención real e ideal y comunicación real e ideal.

Tabla 8
Prueba de rangos con signos de Wilcoxon

Estadísticos de prueba			
	Excelencia Ideal – Excelencia real	Atención Ideal – Atención real	Comunicación Ideal – Comunicación real
Sig. Asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

Como se muestra en la tabla 8, se observa una significancia de p: 0.000, en las tres dimensiones. Por lo tanto se concluye con una confianza de 95% que existe evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula, la cual plantea que las medianas de las variables son iguales. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna, es decir, se encontró evidencia estadística para afirmar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones del escenario actual e ideal.

Si observamos, nuevamente las medianas en la tabla 5 (p.38) podremos notar que para las tres dimensiones la mediana en el escenario ideal (6.0) es mayor que la mediana del escenario real en Atención (5.0) Excelencia (5.25) y Comunicación (4.5).

Hipótesis II: Las subescalas de la variable vivencias académicas se encuentran asociadas a las subescalas de la variable autoeficacia académica.

Para evaluar la existencia de asociaciones entre las subescalas de cada variable se aplicó la prueba de Chi cuadrado (ver anexo 6).

A continuación, en la tabla 9 se aprecia el valor p asociado a la significancia estadística, a modo de resumen de las dimensiones contrastadas.



Tabla 9

Valor *p* asociado a la significancia estadística para las dimensiones de autoeficacia en conductas académicas y las dimensiones de vivencias académicas.

Dimensiones contrastadas		Significación asintótica (bilateral)
Autoeficacia en conductas académicas	Vivencias académicas	
Excelencia	Relaciones interpersonales.	0.000
	Valoración de la institución.	0.018
	Estrategias de estudio	0.000
	Valoración de la carrera.	0.000
	Dificultades personales	0.107
Atención	Relaciones interpersonales.	0.016
	Valoración de la institución.	0.000
	Estrategias de estudio	0.083
	Valoración de la carrera.	0.001
	Dificultades personales	0.318
Comunicación	Relaciones interpersonales.	0.000
	Valoración de la institución.	0.046
	Estrategias de estudio	0.000
	Valoración de la carrera.	0.000
	Dificultades personales	0.464

A partir de los valores *p* observados en la tabla 9 se puede determinar qué par de variables se encuentran asociadas y cuáles son independientes. De ese modo, con un nivel de confianza de 95% se obtuvo que la dimensión Dificultades personales de la variable se encuentra asociada a las dimensiones Excelencia ($p=0.107$), Atención ($p=0.318$) y Comunicación ($p=0.464$) de la variable autoeficacia en conductas académicas. También se observa que la dimensión Estrategias de estudio de la variable vivencias académicas se encuentra asociada a la dimensión Atención ($p=0.083$) de la variable autoeficacia en conductas académicas. Las otras dimensiones de las variables son independientes.

De esta forma, es posible afirmar que las creencias de autoeficacia en conductas académicas se encuentran asociadas a las Dificultades personales. De igual manera se puede concluir que las dimensiones Atención y Estrategias de estudio se encuentran asociadas.



Hipótesis III: Las subescalas de la variable vivencias académicas se correlacionan con las subescalas de la variable autoeficacia académica.

Junto al análisis para establecer asociaciones se realizó un análisis correlacional entre las variables de estudio. Este análisis se llevó a cabo mediante la prueba estadística Rho de Spearman.

A continuación en la tabla 10 se puede ver el coeficiente de correlación y el valor p asociado a la significancia estadística resultante del análisis en SPSS.

Tabla 10

Correlaciones entre las dimensiones del constructo de eficacia y vivencias académicas.

	Rho de Spearman	Atención	Excelencia	Comunicación
Relaciones interpersonales	Coeficiente de correlación	,135*	,105*	,229**
	Sig. (bilateral)	,010	,047	,000
Dificultades personales	Coeficiente de correlación	-,182**	-,209**	-,263**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
Valoración de la carrera	Coeficiente de correlación	,241**	,254**	,239**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
Estrategias de estudio	Coeficiente de correlación	,366**	,541**	,317**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
Valoración de la institución	Coeficiente de correlación	,363**	,201**	,082
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

N= 360

Como se muestra en la tabla 10, en su mayoría los valores de coeficiente de correlación oscilan entre 0.082 y 0.366, lo que se considera como correlación débil. Solo en el caso de Estrategias de estudio y Excelencia (0,541), se observa un valor que entra en la categoría de correlación moderada.

A partir de los datos proporcionados por la tabla 10 se concluye lo siguiente:

- 1.- Existe una correlación directa débil entre la autoeficacia real y las Relaciones interpersonales de los estudiantes encuestados.
- 2.- Existe una correlación débil e inversa entre la autoeficacia real y las Dificultades personales de los estudiantes encuestados.



- 3.- Existe una correlación directa débil entre la autoeficacia real y la Valoración de la carrera.
- 4.- Existe una correlación directa débil entre las dimensiones de autoeficacia real y las Estrategias de estudio, excepto para Excelencia ya que es una correlación moderada.
- 5.- Existe una correlación directa débil entre la autoeficacia real y la Valoración de la institución.

Por lo tanto a mayor nivel de autoeficacia académica real, mayor será el nivel de Relaciones interpersonales, Estrategias de estudio, Valoración de la carrera y Valoración de la institución.

A mayor nivel de autoeficacia académica real, menor será la percepción de Dificultades personales y viceversa.

Hipótesis IV: La autoeficacia académica y las vivencias académicas aumentan en los estudiantes de cohortes más antiguas.

Para evaluar si las puntuaciones de los estudiantes de primer año mostraron ser significativamente diferentes a las puntuaciones de los estudiantes de cursos superiores se utilizó la prueba estadística de Mann-Whitney, la cual permite comparar las medianas de dos grupos independientes.

Para este análisis se compararon en primer lugar el grupo de estudiantes de primer año con los estudiantes de segundo, tercer y cuarto año. En segundo lugar se comparan los puntajes de los estudiantes de segundo, tercero y cuarto. Se parte con los resultados del análisis para autoeficacia académica y luego continúa con los resultados del análisis de vivencias académicas,

Autoeficacia en conductas académicas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis con la prueba de Mann-Whitney. Los grupos contrastados fueron los estudiantes de primero con los estudiantes de segundo, tercero, y cuarto. En la tabla 11, a modo de síntesis se exponen los valores asociados a la significancia estadística. Se muestran las tres dimensiones de la variable autoeficacia en conductas académicas y las cohortes contrastadas. La versión extensa, y con detalle en cada hipótesis se muestra en el anexo 3.



Tabla 11

Diferencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes según cohortes.

Prueba de Mann-Whitney			
Sig. asintótica (bilateral) para las diferentes combinaciones de cohortes			
Dimensión	Primero y Segundo	Primero y Tercero	Primero y Cuarto
Atención real	0.000	0.000	0.000
Comunicación real	0.029	0.431	0.215
Excelencia real	0.004	0.011	0.020

A partir de la tabla 11 es posible determinar cuáles grupos presentan diferencias significativas con un nivel de confianza de 95% (valores menores a 0.05). A continuación se muestran con más profundidad las diferencias encontradas entre los estudiantes de primer año y de cursos superiores.

Diferencias entre alumnos de primer y segundo año.

En la tabla 11 se observa que en la dimensión Atención se obtuvo un valor $p=0.000$, en la dimensión Comunicación el valor $p=0.029$ y en la dimensión Excelencia el valor $p=0.004$. Todos los valores son menores a 0.05, por lo tanto, con un nivel de confianza del 95%, se puede concluir que existe evidencia para afirmar que, las medianas de las puntuaciones de los estudiantes de primero difieren significativamente de las medianas de las puntuaciones de los estudiantes de segundo.

Con apoyo en las medianas Tabla 12 se establece que los estudiantes de primer año manifiestan puntajes mayores en cada una de las dimensiones evaluadas. A partir de estos resultados es posible deducir que los estudiantes de primer año presentan mayor confianza en sus capacidades.

Tabla 12

Comparación de Medianas

	Excelencia	Atención	Comunicación
Primero	5,50	5,40	4,50
Segundo	5,25	4,80	4,25



Como muestra la tabla 12, en excelencia la mediana de los estudiantes de primer año es mayor que en los estudiantes de segundo año ($5,50 > 5,25$). Lo mismo ocurre en las dimensiones Atención ($5,40 > 4,80$) y Excelencia ($4,50 > 4,25$)

Diferencias entre alumnos de primer y tercer año.

Como se observó en la tabla 11, los valores en las dimensiones excelencia (0.011) y atención (0.000) son menores a 0.05, por lo tanto se puede deducir que existen diferencias significativas entre los estudiantes de primer año y los estudiantes de tercer año en ambas dimensiones. En la dimensión comunicación (0.431) el valor p es mayor a 0.05, por lo tanto no hay evidencia para afirmar que existan diferencias significativas.

Para comprobar que grupo de estudiantes manifiesta puntajes mayores a continuación se comparan las medianas.

Tabla 13

Comparación de Medianas

	Excelencia	Atención
Primero	5,50	5,40
Tercero	5,25	4,80

Como se aprecia en la tabla 13, las medianas son mayores en los estudiantes de primer año, en las dimensiones Atención ($5,40 > 4,80$) y Excelencia ($5,50 > 5,25$). Por lo tanto se puede concluir que los estudiantes de primer año se sienten más capaces de cumplir con las exigencias y adherirse a las normas. De igual manera los estudiantes de primer año se sienten más capaces de prestar atención en el contexto educativo.

Diferencias entre alumnos de primer y cuarto año.

En la tabla 11 se observó que en las dimensiones Atención (0.000) y Excelencia (0.020) se obtuvieron valores de significancia menores a 0.05, indicando diferencias significativas en ambas dimensiones. Para la dimensión Comunicación ($p: 0.215 > 0.05$) no se observan diferencias significativas.

A continuación a partir de las medianas es posible identificar a favor de quien son las diferencias.



Tabla 14

Comparación de medianas

	Excelencia	Atención
Primero	5,50	5,40
Cuarto	5,25	4,80

Tal como muestra la tabla 14, las medianas son mayores para los estudiantes de primer año. Se concluye que los estudiantes de primer año confían más en sus capacidades que los estudiantes de cuarto año, en los ámbitos de atención y excelencia.

Diferencias entre los estudiantes de segundo, tercero y cuarto.

A continuación, la tabla 15 muestra los valores asociados a la significancia estadística que se obtuvieron a partir de la comparación entre los estudiantes de segundo, tercero y cuarto con la prueba de Mann-Whitney.

Tabla 15

Diferencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes según cohortes

Sig. asintótica (bilateral) para las diferentes combinaciones de cohortes			
Dimensión	Segundo y Tercero	Segundo y Cuarto	Tercero y Cuarto
Atención real	0.661	0.111	0.294
Comunicación real	0.272	0.393	0.941
Excelencia real	0.899	0.895	0.739

Como se ve en la tabla 15, todos los valores de significancia superan a 0.05, por lo tanto se puede concluir que no existen diferencias significativas entre aquellos grupos.

Para concluir el análisis comparativo de autoeficacia académica entre las diferentes cohortes, podemos decir a modo de síntesis, que es posible afirmar que las creencias y percepciones de autoeficacia en conductas académicas son mayores en los estudiantes de primero, excepto en el ámbito de la comunicación, en donde no se encontraron diferencias significativas. En cuanto a la comparación entre segundo, tercero y cuarto, no se aprecian diferencias significativas.



Vivencias Académicas.

Para concluir el análisis inferencial, a continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba de Mann-Whitney para las dimensiones de la variable Vivencias académicas entre las diferentes cohortes de estudiantes.

A continuación en la tabla 16 se exponen los valores asociados a la significancia estadística derivados al comparar los puntajes de los estudiantes de primero con los estudiantes de cursos superiores. Se muestran las cinco dimensiones del constructo vivencias académicas y las diferentes combinaciones de cohortes evaluadas. La versión extensa del contraste de hipótesis se muestra en el anexo 3.

Tabla 16

Diferencias en las vivencias académicas de los estudiantes según cohortes.

Prueba de Mann-Whitney			
Sig. asintótica (bilateral) para las diferentes combinaciones de cohortes			
Dimensión	Primero y Segundo	Primero y Tercero	Primero y Cuarto
Relaciones interpersonales	0.592	0.001	0.001
Estrategias de estudio	0.025	0.112	0.000
Dificultades personales	0.685	0.655	0.036
valoración de la institución	0.000	0.000	0.000
Valoración de la carrera	0.140	0.076	0.000

Aquellos valores inferiores a 0.05 indican que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes, con un nivel de confianza de 95%. A continuación se exponen los resultados con mayor profundidad.

Diferencias entre alumnos de primer y segundo año.

De acuerdo a la tabla 16, los valores de significancia para las dimensiones Estrategias de estudio (0.025) y Valoración de la institución (0.000) son menores a 0.05. Por lo tanto se concluye que existe evidencia estadística para afirmar que ambos grupos difieren significativamente en dichas dimensiones. Para las variables Relaciones interpersonales (0.592), Dificultades personales (0.685) y Valoración de la carrera (0.140) se concluye que no existe evidencia estadística para asumir que existen diferencias significativas.



A continuación en la tabla 17 se muestra las medianas con el fin de establecer que grupo obtuvo puntajes mayores.

Tabla 17

Comparación de medianas

	Valoración de la institución	Estrategias de estudio
Primero	4,42	3,71
Segundo	4,00	3,57

Como se observa en la tabla 17, las diferencias son a favor de los estudiantes de primer año. Por lo tanto, se concluye que existe evidencia para afirmar que los estudiantes de primero poseen opiniones más positivas en los ámbitos de Estrategias de estudio y Valoración de la institución que sus pares de segundo año.

Diferencias entre alumnos de primer y tercer año.

Los valores de significancia estadística dispuestos en la tabla 16 muestran valores menores a 0.05 en las dimensiones Relaciones interpersonales (0.001) y Valoración de la institución (0.000). Por lo tanto se concluye que existe evidencia para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes de los estudiantes de primer año y los estudiantes de tercer año, en aquellas dimensiones. Para las dimensiones Valoración de la carrera (0.076), Estrategias de estudio (0.112) y Dificultades personales (0.655) los valores de significancia son mayores a 0.05, por lo que se concluye que no existen diferencias significativas.

En la tabla 18 se observa que las medianas en las dimensiones Relaciones interpersonales y Valoración.

Tabla 18

Comparación de medianas

	Relaciones interpersonales	Valoración de la institución
Primero	3,88	4,42
Tercero	3,69	3,85

Como se observa en la tabla 18, las medianas son mayores para los estudiantes de primer año. Por lo tanto, se concluye que hay evidencia para afirmar la existencia de diferencias entre los estudiantes de primer y tercer año, en las dimensiones de relaciones



interpersonales y valoración de la institución, siendo mayor para los estudiantes de primer año.

Diferencias entre alumnos de primer y cuarto año.

Como se mostró en la tabla 16, los valores de significancia estadística para todas las dimensiones son menores a 0.05. Se concluye por tanto que existe evidencia estadística para afirmar que los grupos difieren significativamente en cada una de las dimensiones de las vivencias académicas.

A continuación en la tabla 19 muestra las medianas para cada dimensión en los grupos comparados.

Tabla 19

Comparación de medianas

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Primero	3,88	2,38	4,42	4,25	3,71
Cuarto	3,53	2,53	3,71	4,08	3,42

Como se observa en la tabla 18, las medianas son mayores para los estudiantes de primer año en todas las dimensiones, excepto en la dimensión dificultades personales, en donde el valor mayor está asociado a los estudiantes de cuarto año. Por lo tanto se concluye que los estudiantes de primer año muestran puntajes más altos en las dimensiones, Valoración de la carrera, Valoración de la institución, Relaciones interpersonales y Estrategias de estudio, y por lo tanto opiniones más favorables. En la dimensión Dificultades personales se observa lo contrario, es decir, los estudiantes de cuarto año exhiben puntajes mayores, por lo tanto se puede inferir que aquel grupo siente mayor nivel de dificultades personales.

Diferencias entre los estudiantes de segundo, tercero y cuarto.

En la tabla 20, se aprecian los valores asociados a la significancia estadística otorgados por la prueba de Mann-Whitney, al comparar las cohortes de estudiantes de cursos superiores.



Tabla 20

Diferencias en las vivencias académicas de los estudiantes según cohortes.

Prueba de Mann-Whitney			
Sig. asintótica (bilateral) para las diferentes combinaciones de cohortes			
Dimensión	Segundo y Tercero	Segundo y Cuarto	Tercero y Cuarto
Relaciones interpersonales	0.009	0.005	0.688
Estrategias de estudio	0.536	0.117	0.053
Dificultades personales	0.399	0.016	0.117
valoración de la institución	0.254	0.010	0.219
Valoración de la carrera	0.615	0.057	0.130

Los estudiantes de segundo año difieren significativamente de los estudiantes de tercero ($p=0.009$) y cuarto ($p=0.005$) en la dimensión Relaciones interpersonales. También los alumnos de segundo difieren significativamente de los alumnos de cuarto año, en las dimensiones Dificultades personales ($p=0.016$) y Valoración de la institución ($p=0.010$).

A continuación en la tabla 21 se pueden ver los valores de las medianas, a partir de los que se puede inferir que grupo presenta puntajes mayores.

Tabla 21

Comparación de medianas

Dimensión	Cohortes	Mediana
Valoración de la institución	Segundo año	4,00
	Cuarto año	3,71
Dificultades personales	Segundo año	2,30
	Cuarto año	2,53
Relaciones interpersonales	Segundo año	3,84
	Tercero año	3,65
	Cuarto año	3,53

Como se observa en la tabla 21 el grupo de estudiantes de segundo año la mediana obtiene un valor mayor en las dimensiones Relaciones interpersonales y Valoración de la institución. En la dimensión Dificultades personales, la mediana para el grupo de cuarto año es mayor por lo tanto se puede inferir que los estudiantes de cuarto año presenta un mayor nivel de dificultades personales.



En síntesis, de acuerdo a lo visto hasta ahora respecto a las vivencias académicas se puede afirmar que:

1. En Estrategias de estudio, los estudiantes de segundo, tercero y cuarto no demuestran diferencias significativas. Pero si difieren de los estudiantes de primero, quienes presentan puntajes más elevados.
2. En Relaciones interpersonales, los estudiantes de primer y segundo año obtienen puntajes mayores que los de sus compañeros de tercero y cuarto.
3. En Dificultades personales, los estudiantes de cuarto año manifiestan puntajes mayores que los estudiantes de primero y segundo.
4. En Valoración de la institución los estudiantes de primer año exhiben puntajes mayores que los de sus compañeros de cursos superiores.
5. En Valoración de la carrera los estudiantes no muestran diferencias significativas, excepto entre los estudiantes de primer y cuarto año.

En consecuencia, se puede interpretar que los estudiantes de primer año presentan mejores opiniones y percepciones respecto a sus vivencias académicas que los estudiantes de cursos superiores, en todos los ámbitos de la vida académica, incluidas además las percepciones de autoeficacia en los ámbitos de la atención y excelencia.



Discusión

Los resultados del análisis descriptivo sugieren que, en general los participantes manifiestan percepciones positivas sobre la mayoría de las dimensiones de autoeficacia y vivencias académicas. En el ámbito de la autoeficacia se encontró que los estudiantes exhiben altas puntuaciones en las subescalas excelencia y atención. Lo que significa que se sienten capaces de cumplir con las responsabilidades y exigencias del ámbito educativo y también de poner atención en las actividades académicas. No obstante para el ámbito de la comunicación los puntajes disminuyen, dejando en evidencia que no se sienten tan capaces para expresar y comunicar sus ideas en la interacción educativa.

De igual manera los estudiantes manifiestan sentirse más capaces de prestar atención a lo que comunica el profesor que a un compañero. Desde la perspectiva de Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) este hallazgo se puede interpretar como una consecuencia del enfoque de enseñanza utilizado, señalando la existencia de dos enfoques principales para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje. El primero se refiere a enfocar la enseñanza en la transmisión de conocimientos, el segundo enfoque se apega a la idea de que la enseñanza debe generar competencias en los estudiantes y darles autonomía. No se interesa en que el estudiante reproduzca determinado conocimiento sino que generen sus propias respuestas y que estas sean cada vez más complejas.

Cuando la enseñanza se centra en el contenido y el proceso evaluativo se enfoca en la capacidad del alumno de reproducir fielmente el conocimiento que se le ha enseñado, es probable que el estudiante oriente su disposición motivacional o cognitiva hacia el aprendizaje repetitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Díaz-Barriga y Hernández, 2002), desplazando los procesos constructivos del aprendizaje. De igual manera el enfoque evaluativo que adopte el docente influye directamente en la forma en que el estudiante afronte su aprendizaje (Gonzales et al., 2011). Juan Ignacio Pozo en una conferencia en el Instituto Normal de Magisterio en Montevideo (Uruguay) señala que un ejemplo de ello es que los estudiantes se interesan en registrar fielmente en sus apuntes las palabras del docente, sin agregar sus propias ideas o las de sus compañeros, e indica que esto se debe a que al momento de la evaluación se obtienen mejores resultados si responde en las palabras del profesor. Ante esto se puede inferir que la baja



percepción de eficacia en el ámbito de la comunicación, sea un reflejo de las pocas oportunidades que se ofrece durante el proceso de enseñanza para que el estudiante pueda expresar sus preconcepciones o ideas alternativas (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2015).

En base a los resultados de las vivencias académicas, se determina que los estudiantes evaluaron de forma positiva sus experiencias en el contexto universitario, al otorgar mayores puntajes en las dimensiones relaciones interpersonales, valoración de la carrera, estrategias de estudio y valoración de la institución, y a la vez expresar un nivel medio bajo de dificultades personales. Es decir, en general los participantes tienen buenas opiniones respecto a establecer vínculos de confianza con otros estudiantes y con profesores, también se sienten capaces de organizar su tiempo y estrategias de estudio, igualmente consideran que escogieron bien su carrera e institución, e indican un nivel moderado de dificultades personales, como tristeza o desanimo. Estos resultados son similares a los obtenidos por Chau y Saravia (2014) quienes realizan un análisis descriptivo de las vivencias académicas en el contexto universitario limeño.

Al establecer vínculos entre las creencias de autoeficacia y las vivencias de los estudiantes en el contexto académico, se comprobó la asociación entre las creencias de autoeficacia y las dificultades personales que puedan percibir los estudiantes. De igual manera, se encontró que las dimensiones excelencia y estrategias de estudio se encuentran asociadas. Se descubrieron correlaciones directas entre las dimensiones de cada variable, excepto en la dimensión dificultades personales, ya que correlaciona de manera inversa a las creencias de autoeficacia académica. Las correlaciones registradas se clasifican como débiles para la mayoría de las dimensiones de cada variable, solo se observó una correlación moderada entre estrategias de estudio y excelencia. Estos resultados coinciden con lo obtenido por Borzone (2016) quien mediante un análisis de correlaciones canónicas comprueba la relación entre las creencias de autoeficacia y la percepción de dificultades personales. Concordando también en la relación entre estrategias de estudio y las creencias de autoeficacia. De la misma forma Soares, et al. (2011) demuestra la vinculación entre las redes de apoyo social y la adaptación a la vida universitaria.

Es posible que la relación existente entre la dimensión de atención y estrategia de estudio se deba a que, teóricamente ambas variables son un recurso a favor de un mayor



aprendizaje. En relación entre la autoeficacia académica y las estrategias de estudio se aprecia que cuando un estudiante posee características, como la responsabilidad, compromiso, aspiraciones educativas, esfuerzo y perseverancia, este alcanzara la excelencia de su rendimiento académico, ya que poseerá estrategias de estudio efectivas (Borzzone, 2017).

También se registraron algunas diferencias significativas entre las percepciones de autoeficacia académica y vivencias académicas en función de las diferentes cohortes estudiadas. Los alumnos de primer año exhiben mejores resultados en cuanto a sus creencias de autoeficacia, comparado con los estudiantes de cursos superiores, lo mismo ocurre con las vivencias académicas. Es decir los estudiantes de primer año poseen percepciones y opiniones más positivas respecto a establecer lazos de confianza y apego con compañeros y profesores, y utilizar estrategias de estudio apropiadas.

Si se analiza por dimensión se observa que, en cuanto a las relaciones interpersonales los estudiantes de primer y segundo año obtienen puntajes mayores que los de sus compañeros de tercero y cuarto, esto significa que los estudiantes de primer año tienen altas expectativas de establecer vínculos con los demás participantes del proceso educativo. En las estrategias de estudio, los estudiantes de segundo, tercero y cuarto no demuestran diferencias significativas, pero si difieren de los estudiantes de primero, quienes presentan puntajes más elevados, lo que se interpreta como una mejor opinión de parte de los estudiantes respecto a utilizar recursos para el aprendizaje. En relación a las dificultades personales los estudiantes de cuarto año manifiestan puntajes mayores que los estudiantes de primero y segundo año, es decir los estudiantes de cuarto año señalan sentirse más abatidos y con menos confianza. Finalmente, respecto al valor que otorga el estudiante a la carrera y a la institución, los estudiantes de primer año manifiestan mejores opiniones. Estos resultados concuerdan con los resultados de Chau y Saravia (2014) quienes utilizando el mismo instrumento, indican que los estudiantes de primer año obtienen mayores habilidades para el estudio que los estudiantes de segundo y tercer año.

Si bien los constructos autoeficacia académica y vivencias académicas han sido extensamente estudiadas, pocas investigaciones atienden específicamente al desarrollo o la evolución de dichas variables durante el periodo de formación profesional de los estudiantes universitarios. Entre las fuentes indagadas, podemos destacar el estudio



realizado por Aparecida, Dib y Bernabé (2008) quienes analizan las vivencias académicas y las expectativas de estudiantes, comparando estas variables en estudiantes de primer y último año. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre dichos grupos en el ámbito institucional, el cual definen como la apreciación de la institución a la que pertenece, incluidos el deseo de permanecer o cambiar de institución y el valor otorgado a la infraestructura.

En general, estos datos indican que los estudiantes que ingresan a la enseñanza universitaria vienen con percepciones positivas respecto a este tipo de educación. Resultados que concuerdan con Almeida et al. (2003) quienes señalan que los estudiantes de primer año traen consigo altas expectativas de desarrollo académico y personal. Ante esto resulta posible inferir que los estudiantes parten con expectativas y creencias positivas y que a medida que avanzan en el plan de estudio de su carrera se desalientan, aumentando la percepción de dificultades personales y disminuyendo las creencias de autoeficacia, las estrategias de estudio y la valoración de la institución. Para analizar con mayor profundidad estos resultados resulta necesario indagar en los factores que no han sido evaluados en esta investigación y que pueden estar afectando las creencias, sentimientos y opiniones de los estudiantes.

Según Figueroa y Torrado (2012) los estudiantes identifican tres momentos críticos en el desarrollo académico en el primer año. El primer período corresponde a las primeras semanas de clase en las que el estudiante realiza un primer contraste entre la información inicial, sus expectativas y la realidad, reevaluando su percepción de autoeficacia y su motivación. El segundo período sensible, es aquel en que los estudiantes comprueban su rendimiento, este proceso se ve afectado por el modelo de evaluación predominante, por la capacidad para gestionar el estrés y el apoyo de otros significativos. El tercer período clave, es el posterior al conocimiento de las calificaciones del primer semestre, en este periodo se realiza nuevamente un contraste de autoeficacia. Posterior a estos periodos críticos los indicadores de satisfacción académica y expectativas de autoeficacia presentan valores más estables. La recolección de datos se llevó a cabo durante el comienzo del primer semestre de clases y muchos estudiantes de primer año aun no enfrentaban métodos evaluativos, por lo tanto aun no cruzaban por los momentos críticos que señalan Figueroa y Torrado (2012).



Miguez y Madruga (2005) intentan comprender cómo se relacionan las primeras experiencias del estudiante en la enseñanza superior y el éxito académico. Los resultados de esta investigación sugieren que el éxito académico puede ser afectado por las vivencias experimentadas por los estudiantes a nivel personal y académico, durante el primer año de la carrera. En función de ello, reflexionan sobre la importancia de la influencia de las características de enseñanza y la relación profesor-alumno, y la contribución de estas experiencias sobre las representaciones mutuas, las que sin duda condicionan el comportamiento futuro de los estudiantes. De igual modo, concluyen que las universidades deben dar mayor atención a los nuevos alumnos, implementando intervenciones de apoyo que contribuyan a minimizar las dificultades en la transición y el éxito académico.

Soares y colaboradores (2011) analizan en qué medida las percepciones de los alumnos acerca de la calidad del clima social dominante, afectan la calidad de la adaptación y de las vivencias académicas. Como resultado se obtuvo que estas percepciones afectan de manera positiva y estadísticamente significativa los resultados en la calidad de las vivencias académicas. En particular, se establece una clara asociación entre las percepciones del clima social dominante en las aulas y los resultados obtenidos en las dimensiones personal, curricular e institucional de las vivencias académicas. También se indica que la percepción de la calidad relacional con los compañeros afecta las vivencias académicas. Igualmente se señala que el apoyo del profesor también repercute de modo significativo la forma como los jóvenes experimentan su vida universitaria, en particular. Los datos de este estudio mostraron que los alumnos perciben poca disponibilidad por parte de los profesores para proporcionarles más apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque sociocognitivo presenta un marco conceptual ideal para entender y profundizar sobre la interacción de los factores que participan en el proceso de adaptación y satisfacción del estudiante en el ámbito académico. Lent (2004) propone un modelo en el que las expectativas de autoeficacia y el soporte social constituyen factores clave, ya que influyen directamente sobre los diversos indicadores de integración académica, y también actúan sobre la orientación hacia las actividades de autorregulación (Zimmerman, 2005).



Estudiar la influencia de los contextos en que participa el estudiante aporta hallazgos interesantes al fenómeno de transición y adaptación académica. Tinto (2010) identifica algunos factores institucionales que explican la persistencia universitaria, entre ellos se encuentra las características de la enseñanza, las ayudas pedagógicas, la demanda de trabajo exigido, el clima del aula, entre otros.

Según Leyton (2012) en la literatura especializada nacional, se aprecia una preeminencia de los estudios sobre retención y deserción, en desmedro de investigaciones que aborden las experiencias sociales y académicas de los estudiantes. Resulta, por tanto, idóneo realizar investigaciones que permitan comparar tanto las experiencias sociales como académicas de los estudiantes. De tal manera, contribuir al debate sobre el efecto que podría ejercer el contexto socio institucional en dichas experiencias.

Debemos destacar que estos resultados pueden estar afectados por la distribución de género y carrera de los participantes, ya que en su mayoría la muestra estuvo compuesta por mujeres estudiantes de educación diferencial.

Si bien la permanencia y el éxito académico están influidos por el bagaje de entrada del alumno, sus antecedentes académicos previos o preparación de base, el entorno familiar y las características personales, también se ve afectado por el compromiso inicial con la institución, la intención de finalizar los estudios y las interacciones positivas con el entorno.

Los resultados de este y otros estudios contribuyen al entendimiento del desarrollo psicosocial de los estudiantes en el paso por la enseñanza universitaria. Entendiendo el desarrollo personal-social de un individuo como la evolución de su comportamiento afectivo y social, y los efectos de las experiencias en su personalidad. Si bien existe amplia literatura sobre expectativas, satisfacción académica, adaptación e integración a la vida universitaria y las propias vivencias académicas, en el ámbito nacional estas investigaciones son escasas. Comprender con mayor profundidad aquellas variables personales de los estudiantes y su relación con el contexto resultan factores determinantes para que las instituciones educativas puedan ofrecer una educación de calidad, ya que para actuar sobre aquellas variables resulta necesario conocer cómo se comportan, y más aún conocer cómo evolucionan. Desde esa perspectiva este tipo de variables puedan ser utilizadas como indicadores de calidad del proceso educativo.



Conclusiones

En las últimas décadas se ha desarrollado una importante línea de investigación en torno a las experiencias de los estudiantes en el contexto educativo. Esta línea surge como respuesta a la diversificación del estudiantado inherente a la masificación de este tipo de enseñanza. El foco de los estudios se centra en dar respuesta a cómo entregar experiencias de aprendizaje de calidad sin importar el origen de los estudiantes.

La teoría social-cognitiva propuesta por Bandura (1986) enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente. De modo que, en una dinámica recíproca, el individuo modifica el entorno y a la vez el entorno modifica al individuo. En este sentido, el estudiante y el entorno están en constante intercambio de información y modificación mutua.

En las instituciones de educación superior surge la preocupación por comprender los factores que determinan la calidad de la experiencia educativa. En ese marco, investigaciones en torno a las opiniones y creencias que poseen los principales actores del contexto educativo resultan fundamentales. Como se señaló en las referencias teóricas, tanto las creencias de autoeficacia como las opiniones sobre las vivencias académicas ejercen una profunda influencia en un nivel afectivo, cognitivo y conductual, significando también un determinante para el éxito académico.

Respondiendo a las preguntas de investigación propuestas se puede concluir que los participantes de este estudio presentan en general creencias positivas de autoeficacia. Al analizar el constructo en detalle, en el ámbito de la excelencia, los estudiantes manifiestan ser capaces de adherirse a las normas y cumplir con las exigencias que la vida académica demanda. Igualmente, en el ámbito de la atención, los encuestados demuestran creencias positivas de autoeficacia. No obstante, en el ámbito de la autoeficacia para comunicar las ideas propias no ocurre lo mismo. En esta dimensión la mayoría de los estudiantes se percibe en un nivel medio de eficacia, es decir, siente que no son tan capaces de expresar sus ideas en el contexto académico. En relación al análisis descriptivo de las vivencias académicas, en general se observan respuestas favorables en las dimensiones Valoración de la carrera, Relaciones interpersonales, Valoración de la institución y Estrategias de estudio. Para la dimensión Dificultades personales se observa que los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel medio.



Lo que significa que si bien los estudiantes sienten dificultades personales, no es todo el tiempo.

En relación a la segunda pregunta de investigación, se concluye que las creencias de autoeficacia académica se encuentran asociadas a la dimensión dificultades personales de la variable vivencias académicas. De igual modo, se concluye que las dimensiones atención y estrategias de estudio se encuentran relacionadas. El análisis de correlaciones arroja vínculos débiles entre las dimensiones de ambos constructos, excepto entre las dimensiones Excelencia y Estrategias de estudio, donde se observa una correlación moderada. También se concluye que existe una correlación inversa entre las Dificultades personales y las creencias de autoeficacia para las demás dimensiones la correlación es directa.

En función de la tercera pregunta de investigación, se concluye que existen diferencias significativas en las percepciones de autoeficacia y vivencias académicas de los estudiantes de primer año y los estudiantes de cohortes superiores. Siendo favorable para los estudiantes de primer año. Este punto resulta interesante, ya que este resultado contradice la idea de que la experiencia y la trayectoria en la universidad concedan y fomenten en los estudiantes estas variables, tan importantes para un desenvolvimiento exitoso. En este punto cabe preguntarse, qué elementos de la experiencia educativa pueden estar influyendo para que disminuya el sentido de autoeficacia y las opiniones sobre las vivencias académicas.

Lograr Aprendizajes de calidad en la enseñanza universitaria en un contexto de masificación y diversificación de los estudiantes, implica adaptaciones por parte de los estudiantes y de las instituciones de educación superior. Por un lado, es preciso una mejor comprensión sobre cómo entregar una educación de calidad sin importar el origen de los estudiantes, es decir, prestar atención al ambiente académico que se ofrece en las instituciones. Y por otro, es imperativo que los estudiantes comprendan y se integren de manera adecuada a esta nueva cultura educativa, desarrollando aspectos personales y de vinculación con el medio. Desde esta perspectiva, tanto factores personales como factores del ambiente académico, influyen en el aprendizaje y desarrollo psicosocial de los estudiantes.

De acuerdo a Romero y Pérez (2009) nos encontramos ante la necesidad de garantizar al individuo la capacidad de gestionar la información adecuadamente, y no solo



lograr aprendizajes basados en la adquisición de información. Desde esa perspectiva Navarro (2014) sugiere que las unidades educativas deben acercarse a los nuevos paradigmas, enfocando los cambios en el qué, en el para qué y en el cómo enseñar. En el qué, incluye la formación de valores para una ciudadanía democrática, la conciencia y cuidado del ambiente. En el qué, se requiere que los alumnos logren desarrollar conciencia sobre sus acciones y sobre los problemas de la humanidad, relacionados con su desarrollo sustentable, con su calidad de vida y el bien común, para así contribuir a resolverlos y a generar equidad para el desarrollo de todos. En el cómo, la educación debe usar estrategias que ayuden a hacer más significativo y profundo el aprendizaje de los estudiantes. Resulta evidente que, si bien las tendencias psicológicas actuales ponen énfasis en el protagonismo del alumno como constructor de su propio proceso de aprendizaje, el profesor sigue desempeñando un papel clave, ya que su capacidad de estimulación y motivación influye sobre el comportamiento del estudiante. De esa manera, la forma de diseñar las actividades de aprendizaje tiene una influencia decisiva en las creencias de autoeficacia del alumno y en su sensación de control (Romero y Pérez, 2009).

Navarro (2014) plantea que para ofrecer oportunidades educativas de calidad, debe existir una aproximación psicosocial a los estudiantes, considerando las competencias de ingreso a la educación superior y las oportunidades educativas que allí se ofrecen. Desde esa lógica resulta conveniente indagar en la perspectiva de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria y su permanencia en ella.

Por último es posible concluir que el tipo de instrumento utilizado puede constituir una ventaja para las instituciones educativas, ya que al ser instrumentos tipo cuestionario, se puede aplicar a un gran número de estudiantes, logrando de ese modo conocer las características de los estudiantes en el ingreso y el desarrollo de la vida académica universitaria. De manera adicional, también pueden ser utilizados para identificar casos extremos o atípicos, como estudiantes con un nivel muy bajos en alguna de las dimensiones abordadas.

Estos hallazgos deben ser vistos como un punto de inicio para comprender cómo las percepciones de autoeficacia y vivencias personales influyen en los resultados académicos y en la integración de los estudiantes al nuevo contexto. En el futuro es fundamental que las instituciones consideren la importancia de estos constructos, dada la



profunda influencia de ambos para un desenvolvimiento exitoso en la enseñanza universitaria. También resulta imprescindible reforzar estos hallazgos mediante estudios longitudinales que permitan y favorezcan una visión panorámica de la evolución efectiva de las variables aquí estudiadas, ya que si bien las diferencias encontradas entre las diferentes cohortes permiten vislumbrar una posible evolución, evaluar la trayectoria de los estudiantes en el transcurso del tiempo permitirá contar con datos más exactos y confiables sobre dicha evolución. Entre las limitaciones de este estudio cabe mencionar que hubiese resultado apropiado aplicar nuevamente el cuestionario después de que los estudiantes de primer año cruzaran por los momentos críticos que mencionan Figueroa y Torrado (2012), para así comparar los resultados, y ver la influencia de las metodologías evaluativas sobre las creencias de autoeficacia.

Es importante que la educación ofrecida en las instituciones universitaria sea de calidad y que apunte al formar y no solo a informar, que capacite a los alumnos para el autocontrol, el autodomínio, esa debería ser la meta final hacia la cual deben apuntar los esfuerzos, sobre todo con futuros docentes. Además, Las instituciones educativas deberán asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos y metas, es decir, ayudarlos no solo en el desarrollo de la excelencia académica, sino también deben nutrir al estudiante de las creencias autorreferentes necesarias para mantener la excelencia en su vivir diario.



Referencias bibliográficas

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., y Stricklanda, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 7-19.
- Abello, R. (2008). *Vivencias, comportamiento académico, atribuciones causales, metas de estudio y autoconcepto en estudiantes universitarios* (Tesis de Magister). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Los Aportación de la psicología cognitiva del aprendizaje a la Educación* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LD5TznUA4e0&t=56s>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), pp.79-120. Doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54
- Almeida, L., y Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitarios do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (19), 205-217.
- Almeida, L., Soares, A., y Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-208.
- Almeida, L., Ferreira, J., y Soares, A. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). *Avaliação Psicológica*, 1, 103-130.
- Almeida, L., Soares, A., y Ferreira, J. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3 (5), 3-20.
- Almeida, L., Ferreira, J., y Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (3), 181-207.
- Almeida, I., Soares, A., y Freitas, A. (2004). Integración y adaptación en la universidad estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galeco- Portuguesa de Psicoxia de educación*, 11 (9), 169 – 182.



- Alva, J. (2015). *Adaptación y estandarización del cuestionario de vivencias académicas para jóvenes universitarios: un análisis psicométrico*. Universidad privada Antenor Orrego, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1773>
- Altbach, P., Reisberg, L., Y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>
- Aparecida, E., Dib, I., y Bernabé, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13 (2), 155-164.
- Araújo, A., Almeida L., Costa, A., Alfonso, S., Conde A., y Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (1), 201-220.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., y Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe (ept/prelac)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Ausubel, D., Ausubel, Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Madrid: Alianza.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M., y brennlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859. Doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101
- Becerra, C., y Reidl L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>



- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista actualidades investigativas en educación*, 11 (3), 1-27.
- Blanco, H., Martínez, M., Ornelas, M., Flores, F. J., y Peinado, J. (2011). *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. México: Doble Hélice.
- Borzone, A. (2016). *Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios* (Tesis de Magister). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 266-274.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Católica, Lima, Perú.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria*. Informe Final Proyecto Consejo Superior de Educación. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341266791_2599.pdf
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341265959_633.pdf
- Cancino, V., y Donoso, S. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en Educación*, 26, 205-244. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse_articulo606.pdf
- Castillo, J., y Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad de la Educación*, 32, 44-76.
- Centro de microdatos, Universidad de Chile, departamento de economía. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- Centro interuniversitario de desarrollo. (2016). *Calidad de la formación universitaria, Información para la toma de decisiones*. Recuperado de <https://www.cinda.cl/2016/07/22/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones>



- Chau, C., y Saravia J. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (2), 269-284. doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106.
- Chávez, A., Peinado, J., Ornelas M., y Blanco, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1(3), 77-93.
- Cifuentes, M., y Roa, R. (2011). *Vivencias académicas y comportamiento de implicación académica, en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles*. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción, Los Ángeles.
- Consejo nacional de educación. (2013). *Descripción general del sistema de educación superior*. Recuperado de www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx
- Consejo nacional de educación. (2016). *Tendencias índices*. Recuperado de http://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf
- Consejo Superior de Educación. (2007). *Informe Final Proyecto Consejo Superior de Educación Factores Explicativos de la Deserción Universitaria: Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior, Universidad de Santiago de Chile*. Recuperado de <http://observatorio.duoc.cl/node/519>
- Días Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Atlampa, México: Mc Graw-Hill
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2009). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, (1), 29-39.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 7-27.
- Donoso, S., Donoso, V., y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 15-61.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona*. *Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y*



- Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI.* Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16207627.pdf>
- Gallardo, G., y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos: Orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años.* Recuperado de <https://www.academia.edu/3221192>
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, (35), 21-49.
- Gore, P. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Guerrero, A. (2002). *Manual de sociología de la educación.* Madrid, España: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México. Editorial Mc Graw Hill.
- Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior* (Consejo Superior de Educación). Santiago: República de Chile. Recuperado de <http://observatorio.duoc.cl/node/516>
- Laffita, P., y Guerrero, E. (2017). Una hipótesis sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *EduSol*, 17(58), 86- 100.
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). la experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (iesu): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97.
- Lucas, I. (2012). *Resiliencia: valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería* (Tesis doctorado). Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
- Los Fabulosos Cadillacs. (1995). Mal Bicho. En Rey Azucar. [CD]. Argentina: Sony Music.
- Márquez, D., Ortiz, S., y Rendón, M. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (1), 33-52.



- Medrano, L. (2010). *Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/450.pdf>
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Revista Tesis*, (1), 87-106.
- Miguez C., y Madruga D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico adaptação e rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Muñoz, V. (2004). *El derecho a la Educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación a la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/documentos/BDL/2010/8057.pdf?view=1>
- Navarro, G. (Ed.). (2014). *Construcción de conocimiento en educación superior. Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción, Chile: Sello editorial Universidad de Concepción.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., Hartley, J., y Valiante, G. (2001). Response format in Writing Self-Efficacy Scales. Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F., y Johnson, M. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Palomares, F. (2005). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Paoloni, P., y Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica*, 15 (5), 2-15. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>.



- Peinado, J., Chávez, A., Viciano, J., y Rivero, J. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5 (4), 37-48. doi: 10.4067/S0718-50062012000400005
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de los profesores y los alumnos*. Barcelona, España: Grao.
- Pozo, J., y Gómez, M. (2006). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid, España: Morata.
- Ramos, S., Barlem, J., Lunardi, V., Barlem, E., Silveira, R. y Bordigno, S. (2015). satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, 24 (1), 187-95.
- Righi, A., Jorge, S., y Dos Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Romero, M., y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 87-105.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Revista Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Sebastián, C., y Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 19-36.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2015). *Informe Matrícula 2015 de educación superior*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad do minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1), 99-121.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (25), 51–90. doi 10.1007/978-90-481-8598-6_2



Centro de microdatos, Universidad de Chile, departamento de economía. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Recuperado de <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>

Veliz-Burgos, A., y Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & sociedad*, 3 (2), 131- 150.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulation academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, (5), 1-21.





UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación



Instrumentos y consentimiento informado



CUESTIONARIO VIVENCIAS ACADÉMICAS (QVA - r)						
		No tiene ninguna relación conmigo; totalmente en desacuerdo; nunca sucede	Tiene poca relación conmigo; bastante en desacuerdo; pocas veces sucede	Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo; algunas veces sucede, otras no	Muy relacionado conmigo; muy de acuerdo; sucede bastantes veces	Siempre relacionado conmigo; totalmente de acuerdo; siempre sucede
1	Hago amistades con facilidad en mi universidad.	1	2	3	4	5
2	Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos de mi persona (ej: prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que escogí.	1	2	3	4	5
3	Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.	1	2	3	4	5
4	Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).	1	2	3	4	5
5	Cuando miro mi pasado, consigo identificar razones que me llevaron a escoger esta carrera.	1	2	3	4	5
6	Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de universidad	1	2	3	4	5
7	Escogí bien mi carrera.	1	2	3	4	5
8	Tengo buenas capacidades para el área vocacional por mí elegida	1	2	3	4	5
9	Me siento triste o abatido.	1	2	3	4	5
10	Organizo bien mi tiempo para poder realizar mis actividades académicas.	1	2	3	4	5
11	Últimamente me he sentido confundido y desorientado.	1	2	3	4	5
12	Me gusta la universidad en que estudio.	1	2	3	4	5
13	Hay situaciones en que creo que pierdo el control	1	2	3	4	5
14	Me siento comprometido con la carrera que escogí.	1	2	3	4	5
15	Estoy contento con los servicios existentes en mi universidad.	1	2	3	4	5
16	Me gustaría concluir luego mis estudios en la institución que ahora frecuento	1	2	3	4	5
17	En los últimos tiempos me siento más pesimista.	1	2	3	4	5
18	Durante el desarrollo del curso en que me encuentro, han sido importantes las notas obtenidas	1	2	3	4	5
19	Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal	1	2	3	4	5
20	Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio.	1	2	3	4	5
21	Siento cansancio o somnolencia durante el día.	1	2	3	4	5
22	Creo que mi carrera me permitiría actualizarme profesionalmente.	1	2	3	4	5
23	Siento confianza en mí mismo.	1	2	3	4	5
24	Creo que poseo un buen grupo de amigos en la universidad.	1	2	3	4	5
25	Estoy a gusto con un alto ritmo de trabajo	1	2	3	4	5
26	Me siento más solitario durante el último tiempo (últimos meses o semestre).	1	2	3	4	5
27	He desarrollado buenas amistades con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
28	Tengo momentos de angustia.	1	2	3	4	5
29	Utilizo la biblioteca de la universidad / facultad	1	2	3	4	5
30	Se me hace difícil encontrar un compañero de curso que me ayude a resolver un problema personal.	1	2	3	4	5



CUESTIONARIO VIVENCIAS ACADÉMICAS (QVA - r)						
		No tiene ninguna relación conmigo; totalmente en desacuerdo; nunca sucede	Tiene poca relación conmigo; bastante en desacuerdo; pocas veces sucede	Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo; algunas veces sucede, otras no	Muy relacionado conmigo; muy de acuerdo; sucede bastantes veces	Siempre relacionado conmigo; totalmente de acuerdo; siempre sucede
31	No consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
32	Planifico diariamente las actividades de estudio a realizar.	1	2	3	4	5
33	Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de carrera de ambos sexos	1	2	3	4	5
34	Mantengo mis deberes de estudio al día	1	2	3	4	5
35	No soy capaz de determinar bien el tiempo que me llevará terminar mis tareas o actividades académicas	1	2	3	4	5
36	No siento dificultades para iniciar una conversación	1	2	3	4	5
37	Escogí una carrera que me parece más de acuerdo con mis aptitudes y capacidades.	1	2	3	4	5
38	Soy conocido como una persona amigable y simpática.	1	2	3	4	5
39	Pienso en muchas cosas que me ponen triste.	1	2	3	4	5
40	Comparto con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clases.	1	2	3	4	5
41	Se establecer prioridades, respecto a las actividades que realizo con mi tiempo.	1	2	3	4	5
42	Tomo la iniciativa, respecto a invitar a mis amigos a salir.	1	2	3	4	5
43	Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes.	1	2	3	4	5
44	Logro tomar buenos apuntes en las clases.	1	2	3	4	5
45	Me siento físicamente debilitado.	1	2	3	4	5
46	Mi universidad no me despierta interés.	1	2	3	4	5
47	Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes	1	2	3	4	5
48	La biblioteca de esta universidad se encuentra bien equipada (cantidad y variedad de bibliografía).	1	2	3	4	5
49	Intento organizar la información proporcionada en la sala de clases.	1	2	3	4	5
50	Me gusta la ciudad donde se ubica mi universidad.	1	2	3	4	5
51	Me siento decepcionado de mis estudios (carrera).	1	2	3	4	5
52	Tengo dificultades para tomar decisiones personales	1	2	3	4	5
53	Tengo buenas capacidades para el estudio	1	2	3	4	5
54	Mis gustos personales fueron decisivos para escoger mis estudios.	1	2	3	4	5
55	Me he sentido ansioso (nervioso).	1	2	3	4	5
56	No estudio lo que siempre soñé	1	2	3	4	5
57	Soy puntual para llegar al inicio de las clases	1	2	3	4	5
58	La universidad tiene buena infraestructura.	1	2	3	4	5
59	No consigo establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
60	Aunque fuera posible no me cambiaría de curso	1	2	3	4	5



Cuestionario de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA)

Autores:

Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado, 2011

Adaptado y validado en Chile por:

Andrea Borzone Valdebenito

Universidad de Concepción – Chile

2016

Estimado(a) estudiante:

El siguiente instrumento se enmarca dentro de la Investigación " Autoeficacia en contextos académicos y vivencias académicas" para optar al grado de Profesor de Ciencias Naturales y Biología. En la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Este instrumento tiene como objetivo reunir información respecto de las creencias que usted como estudiantes posee respecto a sus capacidades para lograr aprendizajes en el contexto académico universitario.

En cada pregunta marca con una X o contesta lo que corresponda.

I.- identificación:

- a) Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____ b) Edad: _____
- b) ¿En qué año se matriculó para ingresar a su carrera? _____
- c) Aproximadamente ¿Cuál es actualmente tu promedio general de notas?

- d) ¿Estudió anteriormente alguna carrera universitaria? _____
- e) ¿Aproximadamente cuánto es el ingreso en tu grupo familiar?

Menos de \$300.000.-	
Entre 300.000 y 500.000.-	
Entre 500.000 y 800.000.-	
Entre 800.000 y 1.500.000.-	

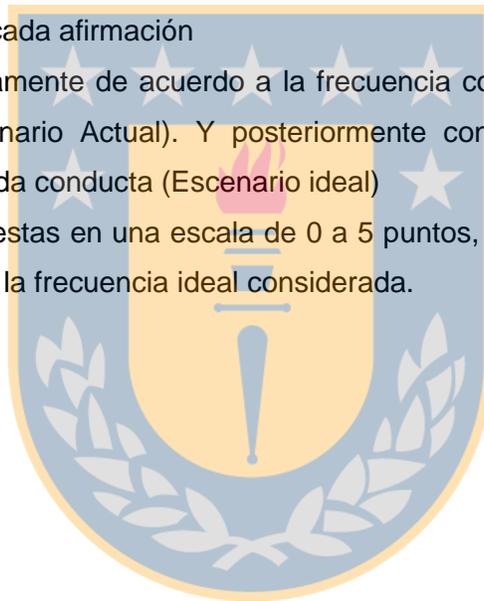


f) ¿Cuál es el nivel educacional de tus padres?

	Madre	Padre
Básica Incompleta		
Básica Completa		
Media Incompleta		
Media Completa		
Superior Incompleta		
Superior Completa		

II.- Instrucciones:

- Lea atentamente cada afirmación
- Responda primeramente de acuerdo a la frecuencia con que realiza o manifiesta una acción (escenario Actual). Y posteriormente con qué frecuencia desearía realizar determinada conducta (Escenario ideal)
- Puntúe sus respuestas en una escala de 0 a 5 puntos, donde 0 es la ausencia de la conducta y 5 es la frecuencia ideal considerada.





		Escenario actual: con qué frecuencia soy capaz de:						Escenario ideal: con qué frecuencia desearía:					
		0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1	Cumplir las tareas que me asignan	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2	Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3	Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4	Expresar mis ideas con claridad	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5	Realizar comentarios y aportaciones pertinentes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6	Sentirme bien con mi desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7	Poner atención cuando los profesores dan la clase	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8	Poner atención cuando un compañero expone en clase	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9	En caso de desacuerdo, entablar un diálogo con mis profesores	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10	Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11	Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12	Cumplir en cuanto a mi asistencia	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13	Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5



Consentimiento informado

Se solicita mi colaboración en un estudio sobre autoeficacia y vivencias académicas en el contexto universitario, el cual se encuentra enmarcado en la elaboración de la Tesis de Grado para optar al título de Profesor de Ciencias Naturales y Biología. Quien dirige esta investigación es el profesor Rubén Abello Riquelme y las alumnas tesistas son Marcela Bahamondes y Luz Salazar.

El proceso demanda destinar entre 25 a 30 minutos de mi tiempo y la aplicación se realizará en instalaciones de mi universidad, en horario de clases.

Las investigadoras se comprometen a que la información que entregaré en estos instrumentos sólo será utilizada para responder a los objetivos de este estudio, será confidencial y en ningún caso serán analizados individualmente.

También se me ha garantizado que el estudio no implica exponerme a situaciones que atenten en contra de mi bienestar físico o mental y que no afectará mi situación académica. Si en algún momento siento que el proceso me incomoda puedo solicitar que se detenga inmediatamente la recolección de datos.

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria, que no recibiré pago alguno por mi colaboración y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones y que esto no tendrá ningún tipo de consecuencias para mí.

Por último, he sido informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a Marcela Bahamondes o Luz Salazar escribiéndole a los correos electrónicos mabahamondes@udec.cl o luzmariansalaza@udec.cl. También puedo contactarme con su profesor guía de manera presencial o por correo electrónico (rubenabello@udec.cl).

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en este estudio.

Yo _____

(Nombre y apellidos)

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Nota:

- Si desea recibir un resumen ejecutivo de los resultados del estudio, una vez que éste se encuentre terminado, indique su dirección de correo electrónico:



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación





Actividad por semanas	Noviembre				Diciembre				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Entrega proyecto		x																														
Ajustes sugeridos por la comisión				x																												
Exposición anteproyecto o seminario de título					x																											
Solicitud de autorización jefes de carrera para la aplicación de los instrumentos									x																							
Coordinación de las fechas para aplicar los instrumentos									x																							
Aplicación de las encuestas										x	x	x	x																			
Llenado base de datos													x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
Entrega informe de avance																							x									
Análisis de los datos																							x	x	x							
Conclusiones																							x	x								
Entrega seminario de título																												x				
Defensa seminario de título																																x



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación





Contraste de hipótesis mediante Chi cuadrado

Excelencia*Relaciones interpersonales.

H₀: La excelencia es independiente de las relaciones interpersonales.

H₁: La excelencia se asocia a las relaciones interpersonales.

Tabla 1-A

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	569.434	451	.000
Razón de verosimilitud	355.993	451	1.000
Asociación lineal por lineal	7.876	1	.005
N de casos válidos	360		

503 casillas (99.8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor $p:0.000 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Excelencia y Relaciones interpersonales son independientes.

Excelencia* Valoración de la institución.

H₀: La excelencia es independiente de la Valoración de la institución.

H₁: La excelencia se asocia a la Valoración de la institución.

Tabla 1-B

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	241.962	198	.018
Razón de verosimilitud	157.436	198	.985
Asociación lineal por lineal	20.767	1	.000
N de casos válidos	360		

213 casillas (93.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor $p:0.018 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, se confirma así que las variables Excelencia y Valoración de la institución son independientes.



Excelencia*Estrategias de estudio

H₀: La excelencia es independiente de las Estrategias de estudio.

H₁: La excelencia se asocia a las Estrategias de estudio.

Tabla 1-C

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	726.562	330	.000
Razón de verosimilitud	316.203	330	.698
Asociación lineal por lineal	109.494	1	.000
N de casos válidos	360		

364 casillas (97.8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor p:0.000<0.05. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Excelencia y Estrategias de estudio son independientes.

Excelencia*Valoración de la carrera.

H₀: La excelencia es independiente de la Valoración de la carrera.

H₁: La excelencia se asocia a la Valoración de la carrera.

Tabla 1-D

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	475.443	319	.000
Razón de verosimilitud	266.110	319	.986
Asociación lineal por lineal	20.766	1	.000
N de casos válidos	360		

348 casillas (96.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor p:0.000<0.05. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Excelencia y Valoración de la carrera son independientes.

Excelencia*Dificultades personales

H₀: La excelencia es independiente de las Dificultades personales.

H₁: La excelencia se asocia a las Dificultades personales.



Tabla 1-E
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	500.135	462	.107
Razón de verosimilitud	369.043	462	.999
Asociación lineal por lineal	14.313	1	.000
N de casos válidos	360		

516 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor p: $0.107 < 0.05$. Con nivel de significancia, valor $p > 0.05$, se rechaza la hipótesis nula. Se confirma que las variables Excelencia y Dificultades personales están asociadas.

Atención*Relaciones interpersonales.

H₀: La Atención es independiente de las Relaciones interpersonales.

H₁: La Atención se asocia a las Relaciones interpersonales

Tabla 1-F
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	649.045	574	.016
Razón de verosimilitud	478.649	574	.998
Asociación lineal por lineal	4.786	1	.029
N de casos válidos	360		

630 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor p: $0.016 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Atención y Relaciones interpersonales son independientes.

Atención*Valoración de la institución.

H₀: La Atención es independiente de las Valoración de la institución.

H₁: La Atención se asocia a las Valoración de la institución.



Tabla 1-G
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	569.789	252	.000
Razón de verosimilitud	283.351	252	.085
Asociación lineal por lineal	46.946	1	.000
N de casos válidos	360		

280 casillas (98.2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor $p: 0.000 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Atención y Valoración de la institución son independientes.

Atención*Estrategias de estudios.

H₀: La Atención es independiente de las Estrategias de estudios.

H₁: La Atención se asocia a las Estrategias de estudios.

Tabla 1-H
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	460.708	420	.083
Razón de verosimilitud	406.676	420	.671
Asociación lineal por lineal	48.808	1	.000
N de casos válidos	360		

465 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Con nivel de significancia, valor $p = 0.083 > 0.05$, se rechaza la hipótesis nula. Se confirma que las variables Atención y Estrategias de estudios están relacionadas.

Atención*Valoración de la carrera.

H₀: La Atención es independiente de la Valoración de la carrera.

H₁: La Atención se asocia a la Valoración de la carrera.

Tabla 1-I
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	503,773 ^a	406	,001



Razón de verosimilitud	309,947	406	1,000
Asociación lineal por lineal	18,898	1	,000
N de casos válidos	360		

450 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .00.

Valor $p:0.001 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula. Se confirma que las variables Atención y Valoración de la carrera son independientes.

Atención* Dificultades personales.

H_0 : La Atención es independiente de la Dificultades personales.

H_1 : La Atención se asocia a la Dificultades personales.

Tabla 1-J
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	603,676 ^a	588	,318
Razón de verosimilitud	490,968	588	,999
Asociación lineal por lineal	10,663	1	,001
N de casos válidos	360		

645 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.

Con nivel de significancia, valor $p=0.318 > 0.05$, se rechaza la hipótesis nula. Se confirma que las variables Atención y Dificultades personales están asociadas

Comunicación* Relaciones interpersonales.

H_0 : La Comunicación es independiente de las Relaciones interpersonales

H_1 : La Comunicación se asocia a las Relaciones interpersonales.

Tabla 1-K
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	841,788 ^a	656	,000
Razón de verosimilitud	528,853	656	1,000
Asociación lineal por lineal	18,035	1	,000
N de casos válidos	360		

714 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.



Valor $p:0.000 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, se confirma por lo tanto que las variables Comunicación y Relaciones interpersonales son independientes.

Comunicación*Valoración de la institución.

H₀: La Comunicación es independiente de las Relaciones interpersonales

H₁: La Comunicación se asocia a las Relaciones interpersonales.

Tabla 1-L
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	329,498 ^a	288	,046
Razón de verosimilitud	266,614	288	,812
Asociación lineal por lineal	3,625	1	,057
N de casos válidos	360		

319 casillas (98.8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.

Valor $p:0.046 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula, por lo tanto se confirma que las variables Comunicación*Valoración de la institución son independientes.

Comunicación*Estrategias de estudios.

H₀: La Comunicación es independiente de las Estrategias de estudios.

H₁: La Comunicación se asocia a las Estrategias de estudios.

Tabla 1-M
Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	624,807 ^a	480	,000
Razón de verosimilitud	418,348	480	,980
Asociación lineal por lineal	36,965	1	,000
N de casos válidos	360		

527 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.

Valor $p: 0.000 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula. Se confirma que las variables Comunicación y Estrategias de estudios son independientes.



Comunicación*Valoración de la carrera.

H_0 : La Comunicación es independiente de las Relaciones interpersonales

H_1 : La Comunicación se asocia a las Relaciones interpersonales.

Tabla 1-N

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	689,496 ^a	464	,000
Razón de verosimilitud	356,167	464	1,000
Asociación lineal por lineal	19,602	1	,000
N de casos válidos	360		

510 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.

Valor p: $0.000 < 0.05$. Con un 95% de confianza se acepta la hipótesis nula. Se confirma que las variables Comunicación y Valoración de la carrera son independientes.

Comunicación*Dificultades personales.

H_0 : La Comunicación es independiente de las Dificultades personales

H_1 : La Comunicación se asocia a las Dificultades personales.

Tabla 1-Ñ

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	674,642 ^a	672	,464
Razón de verosimilitud	531,531	672	1,000
Asociación lineal por lineal	21,304	1	,000
N de casos válidos	360		

731 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .01.

Con nivel de significancia, valor $p: 0.464 > 0.05$, se rechaza la hipótesis nula. Se confirma que las variables atención y dificultades personales se encuentran relacionadas.



Contraste de hipótesis mediante prueba de Mann Whitney

Diferencias entre alumnos de primer y segundo año

n_1 : 124 Estudiantes de primer año.

n_2 : 89 Estudiantes de segundo año.

n_{total} : 213 Estudiantes.

Vivencias Académicas.

1. Relaciones interpersonales

H₀: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de segundo año.

2.- Dificultades personales.

H₀: La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de segundo año.

3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Valoración de la carrera de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de segundo año.

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la institución es mayor en los estudiantes de segundo año.



5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de segundo año

Tabla 2-A

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	2995.500	5338.000	4864.500	5280.500	4524.500
W de Wilcoxon	7000.500	9343.000	8869.500	9285.500	8529.500
Z	-5.711	-.406	-1.477	-.536	-2.243
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.685	.140	.592	.025

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza del 95%, se confirma la hipótesis nula para las dimensiones relaciones interpersonales (Valor p: 0.592>0.05), dificultades personales (p: 0.685>0.05) y valoración de la carrera. Para las dimensiones valoración de la institución (p: 0.000<0.05) y estrategias de estudio (p: 0.025<0.05) se confirma la hipótesis alternativa. Se concluye que existe evidencia para afirmar que hay diferencias entre los grupos contrastados, en las dimensiones Valoración de la institución y Estrategias de estudio.

Autoeficacia

1.- Excelencia.

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de segundo año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de segundo año.

3.- Comunicación.



H₀: La mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de segundo año.

H₁: La mediana de los promedios en Comunicación es mayor en los estudiantes de segundo año.

Tabla 2-B
Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	4256.500	3455.500	4556.000
W de Wilcoxon	8261.500	7460.500	8561.000
Z	-2.882	-4.677	-2.178
Sig. asintótica (bilateral)	.004	.000	.029

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza del 95%, se confirma la hipótesis alternativa, tanto en Excelencia (Valor p: 0.004<0.05), Comunicación (valor p: 0.029) y Atención (valor p: 0.000). Se concluye que existen diferencias significativas entre ambos grupos en las tres dimensiones del constructo.

Diferencias entre alumnos de primer y tercer año

n₁: 124 Estudiantes de primer año.

n₂: 70 Estudiantes de tercer año.

n_{total}: 194 Estudiantes.

Vivencias académicas.

1. Relaciones interpersonales

H₀:La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de tercer año.

2.- Dificultades personales.

H₀:La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de tercer año

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de tercer año.



3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Valoración de la carrera de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de tercer año

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la institución es mayor en los estudiantes de tercer año.

5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de tercer año.

Tabla 2-C

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	2097.500	4172.500	3675.000	3147.000	3759.500
W de Wilcoxon	4582.500	11922.500	6160.000	5632.000	6244.500
Z	-5.992	-.446	-1.777	-3.180	-1.548
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.655	.076	.001	.122

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para las dimensiones Dificultades personales (valor p: 0.655>0.05), Valoración de la carrera (valor p: 0.076>0.05) y Estrategias de estudio (valor p: 0.122>0.05). Para las dimensiones Valoración de la institución (p: 0.000<0.05) y Relaciones interpersonales (valor p: 0.001<0.05) se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que existen diferencias entre los grupos contrastados en las dimensiones de Valoración de la institución y Relaciones interpersonales.



Autoeficacia académica.

1.- Excelencia.

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de tercer año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de tercer año.

3.- Comunicación.

H₀: La mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Comunicación es mayor en los estudiantes tercer año.

Tabla 2-E

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	3395.000	2506.500	4046.000
W de Wilcoxon	5880.000	4991.500	6531.000
Z	-2.554	-4.911	-.787
Sig. asintótica (bilateral)	.011	.000	.431

Con un nivel de confianza de 95%, se confirma la hipótesis alternativa para las dimensiones atención (valor p: 0.011<0.05) y excelencia (valor p: 0.000<0.05). Para la dimensión comunicación se confirma la hipótesis nula. Se concluye que no existe evidencia afirma que hay diferencias entre la dimensión comunicación (valor p: 0.431<0.05) en los grupos contrastados.

Diferencias entre alumnos de primer y cuarto año

n₁: 124 Estudiantes de primer año.

n₂: 77 Estudiantes de cuarto año.

n_{total}: 210 Estudiantes.



Vivencias académicas.

1. Relaciones interpersonales

H₀: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

2.- Dificultades personales.

H₀: La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Valoración de la carrera de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de cuarto año.

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la Institución es mayor en los estudiantes de cuarto año.

5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de cuarto año.



Tabla 2-F
Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	1855.500	3935.000	3326.000	3401.500	3363.500
W de Wilcoxon	4858.500	11685.000	6329.000	6404.500	6366.500
Z	-7.306	-2.094	-3.621	-3.427	-3.524
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.036	.000	.001	.000

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza del 95% se acepta la hipótesis alternativa en, valoración de la carrera ($p: 0.000 < 0.05$), valoración de la institución ($p: 0.000 < 0.05$), relaciones interpersonales ($p: 0.001 < 0.05$), Dificultades personales ($p: 0.036 < 0.05$) y estrategias de estudio ($p: 0.000 < 0.05$). Se concluye que existe evidencia para afirmar que el grupo contrastado presenta diferencias significativas en todos los ámbitos de la variable vivencias académicas.

Autoeficacia académica

1.- Excelencia.

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de tercer año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de tercer año

3.- Comunicación.

H₀: La mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Comunicación es mayor en los estudiantes tercer año.



Tabla 2-G
Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	3857.500	2411.500	4279.500
W de Wilcoxon	6860.500	5414.500	7282.500
Z	-2.319	-5.925	-1.240
Sig. asintótica (bilateral)	.020	.000	.215

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para la dimensión comunicación (valor p: $0.215 > 0.05$). se acepta la hipótesis alternativa para las dimensiones excelencia (valor p: $0.020 < 0.05$) y atención valor (p: $0.000 < 0.05$). Se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos contrastados en las dimensiones excelencia y atención.

Diferencias entre alumnos de segundo y cuarto año

n_1 : 89 Estudiantes de segundo año.

n_2 : 77 Estudiantes de cuarto año.

n_{total} : 166 Estudiantes.

Vivencias Académicas.

1. Relaciones interpersonales

H₀: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

2.- Dificultades personales.

H₀: La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en la Valoración de la carrera de los estudiantes de cuarto año.



H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de cuarto año

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de cuarto año.

5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de cuarto año

Tabla 2-H

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	2632.000	2683.000	2839.500	2552.500	2944.000
W de Wilcoxon	5635.000	6688.000	5842.500	5555.500	5947.000
Z	-2.585	-2.409	-1.905	-2.833	-1.566
Sig. asintótica (bilateral)	.010	.016	.057	.005	.117

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para las dimensiones Estrategias de estudio (valor p: 0.117>0.05), valoración de la carrera (valor p: 0.057>0.05). Para las dimensiones Valoración de la Institución (p: 0.010<0.05) y Relaciones interpersonales (valor p: 0.005<0.05) se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que no hay evidencia para afirmar que existan diferencias entre los estudiantes de primer y los estudiantes de tercero, excepto en las dimensiones de valoración de la institución y relaciones interpersonales.

Autoeficacia académica.

1.- Excelencia.

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes tercer año.



H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de tercer año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de tercer año.

3.- Comunicación.

H₀: La mediana de los promedios en Comunicación. de los estudiantes de primer año es igual la mediana de los promedios en Comunicación. de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Comunicación. es mayor en los estudiantes tercer año.

Tabla 2-I

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	3386.000	2937.500	3164.000
W de Wilcoxon	7391.000	5940.500	7169.000
Z	-.132	-1.593	-.854
Sig. asintótica (bilateral)	.895	.111	.393

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para la dimensión Comunicación (valor p: 0.393>0.05), Excelencia (valor p: 0.895>0.05) y Atención (valor p: 0.111>0.05). Se concluye que no hay diferencias en las dimensiones de autoeficacia.

Diferencias entre alumnos de segundo y tercer año

n₁: 89 Estudiantes de segundo año.

n₂: 70 Estudiantes de tercer.

n_{total}: 159 Estudiantes.

Vivencias Académicas.

1. Relaciones interpersonales

H₀: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de tercer año.



H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de tercer año

2.- Dificultades personales.

H₀: La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de tercer año.

3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en las Valoración de la carrera de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de tercer año

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la institución es mayor en los estudiantes de tercer año.

5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de tercer año

Tabla 2-J

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	2787.500	2872.000	2970.500	2365.000	2937.000
W de Wilcoxon	5272.500	6877.000	5455.500	4850.000	6942.000
Z	-1.141	-.844	-.503	-2.605	-.619
Sig. asintótica (bilateral)	.254	.399	.615	.009	.536



a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para las dimensiones Estrategias de estudio (valor p: 0.536>0.05), Valoración de la carrera (valor p: 0.615>0.05), Valoración de la Institución (p: 0.254<0.05) y Dificultades personales (valor p: 0.399>0.05). Para Relaciones interpersonales (valor p: 0.009<0.05) se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que no hay evidencia para afirmar que existan diferencias significativas entre los estudiantes de segundo y los estudiantes de tercero, excepto en la dimensión Relaciones interpersonales.

Autoeficacia.

1.- Excelencia.

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes tercer año.

H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de tercer año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de tercer año

3.- Comunicación.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de segundo año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de tercer año

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes tercer año.

Tabla 2-K

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	3079.000	2989.500	2800.000
W de Wilcoxon	7084.000	5474.500	6805.000
Z	-.126	-.438	-1.098
Sig. asintótica (bilateral)	.899	.661	.272

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra



Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para la dimensión Comunicación (valor p : $0.272 > 0.05$), Excelencia (valor p : $0.899 > 0.05$) y Atención (valor p : $0.661 > 0.05$).

Diferencias entre alumnos de tercer y cuarto año.

n_1 : 70 Estudiantes de tercer.

n_2 : 77

n_{total} : 147 Estudiantes.

Vivencias académicas

1. Relaciones interpersonales

H₀: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en las relaciones interpersonales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en las relaciones interpersonales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

2.- Dificultades personales.

H₀: La mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en las Dificultades personales de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Dificultades personales es mayor en los estudiantes de cuarto año.

3.- Valoración de la carrera.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en la Valoración de la carrera de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de cuarto año

4.- Valoración de la institución.

H₀: La mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en Valoración de la institución de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Valoración de la carrera es mayor en los estudiantes de cuarto año.



5.- Estrategias de estudio.

H₀: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en Estrategias de estudio de los estudiantes de cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en Estrategias de estudio es mayor en los estudiantes de cuarto año

Tabla 2-L

Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Valoración de la institución	Dificultades personales	Valoración de la carrera	Relaciones interper.	Estrategias de estudio
U de Mann-Whitney	2379.500	2291.000	2305.500	2591.500	2197.500
W de Wilcoxon	5382.500	4776.000	5308.500	5594.500	5200.500
Z	-1.229	-1.568	-1.514	-.402	-1.933
Sig. asintótica (bilateral)	.219	.117	.130	.688	.053

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para las dimensiones Estrategias de estudio (valor p: 0.053>0.05), Valoración de la carrera (valor p: 0.130>0.05), Valoración de la Institución (valor p: 0.219<0.05), Dificultades personales (valor p: 0.399>0.05) y Relaciones interpersonales (valor p: 0.688<0.05) se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que no hay evidencia para afirmar que existan diferencias significativas en las variables evaluadas entre los estudiantes de tercer año y los estudiantes de cuarto año.

Autoeficacia académica.

1.- Excelencia

H₀: La mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en Excelencia de los estudiantes cuarto año.

H₁: La mediana de los promedios en las Excelencia es mayor en los estudiantes de cuarto año.

2.- Atención.

H₀: La mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en Atención de los estudiantes de cuarto año

H₁: La mediana de los promedios en Atención es mayor en los estudiantes de cuarto año.

3.- Comunicación.



H₀: La mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de tercer año es igual la mediana de los promedios en Comunicación de los estudiantes de cuarto año.

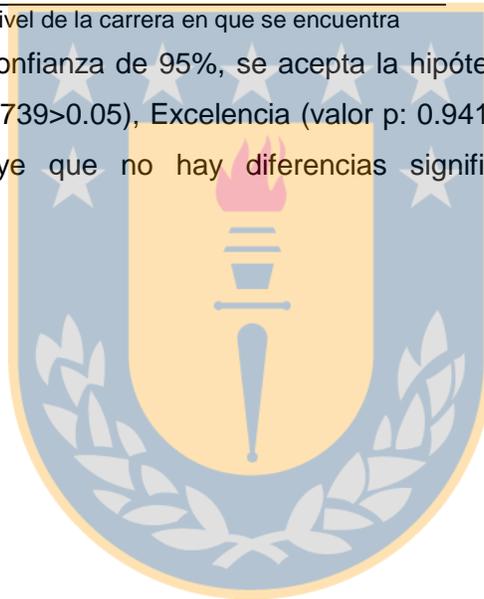
H₁: La mediana de los promedios en Comunicación es mayor en los estudiantes cuarto año.

Tabla 2-M
Pruebas estadísticas de Mann-Whitney en SPSS

	Excelencia	Atención	Comunicación
U de Mann-Whitney	2676.000	2426.000	2609.500
W de Wilcoxon	5161.000	5429.000	5612.500
Z	-.075	-1.049	-.333
Sig. asintótica (bilateral)	.941	.294	.739

a. Variable de agrupación: Nivel de la carrera en que se encuentra

Con un nivel de confianza de 95%, se acepta la hipótesis nula para la dimensión Comunicación (valor p: 0.739>0.05), Excelencia (valor p: 0.941>0.05) y Atención (valor p: 0.294>0.05). Se concluye que no hay diferencias significativas entre los grupos contrastados.

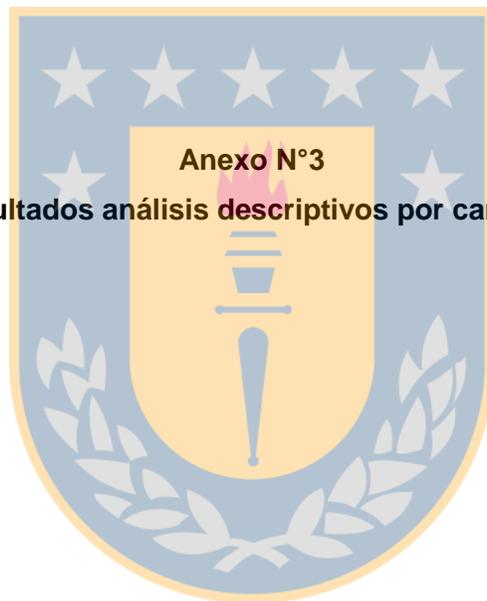




UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación



Resultados análisis descriptivos por carreras



Análisis descriptivo de las variables de estudio por carreras

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los datos provistos por la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) y el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA - r) en función de las diferentes carreras pertenecientes a la Escuela de Educación de la UdeC, Campus Los Ángeles.

Para interpretar los datos obtenidos mediante la (EACA) conviene recordar que es una escala tipo Likert que consta de seis categorías ordenadas de 0 a 5, en donde lo más cercano a 5 se interpreta como favorable, por el contrario lo más cercano a 0 se interpreta como desfavorable. Las categorías son: 0. Nunca, 1. Casi nunca, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Casi siempre, 5. Siempre. Estas categorías de respuesta se pueden reducir a solo tres, de la siguiente manera: Nunca y Casi nunca, se categoriza como un nivel bajo de autoeficacia; Pocas veces y Frecuentemente, se categoriza como un nivel medio de autoeficacia; Siempre y Casi siempre, se categoriza como Alto nivel de autoeficacia.

El QVA - r cuenta con 5 categorías de respuesta: (1) No tiene relación conmigo, (2) Tiene poca relación conmigo, (3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo, (4) Muy relacionado conmigo, (5) Siempre relacionado conmigo. Lo más a (5) se interpreta como favorable, excepto para la subescala dificultades personales en donde lo más cercano a (1) se interpreta como favorable.

El análisis descriptivo se realiza en base tablas de frecuencia y medidas de tendencia central y de variabilidad.

Pedagogía en Ciencias Naturales.

La muestra se constituye por 43 estudiantes.

Autoeficacia en conductas académicas

A continuación se presentan los resultados de la EACA para el grupo de estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Distribución de frecuencias.

En la tabla 3-A se observa que la mayor parte de los estudiantes optaron por las opciones (4) o (5) en las subescalas de la Excelencia y Atención, en Comunicación los estudiantes se inclinan por las opciones (4) y (3).



Tabla 3-A

Distribución de frecuencias.

	Comunicación	Excelencia	Atención	
(0) Nunca	0	0	0	Baja
(1) Casi nunca	0	0	0	
(2) Pocas veces	4	0	0	Media
(3) Frecuentemente	8	1	1	
(4) Casi siempre	27	14	20	Alta
(5) Siempre	5	29	23	

La figura 3-A muestra que cerca de 43 encuestados que representan más del 90%, categorizan dentro de un nivel de percepción alto, en las subescalas Atención y Excelencia, indicando confianza en las propias capacidades para poner atención en las actividades académicas y cumplir con las exigencias. En la subescala Comunicación, alrededor del 70% de los estudiantes de Pedagogía en Ciencias siente confianza en sus habilidades comunicativas, el resto se percibe eficaz pero en un nivel menor.



Figura 3-A: Percepción de autoeficacia estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

A partir de la tabla 3-A y la figura 3-A se puede interpretar que los estudiantes poseen creencias de autoeficacia positivas en general.

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

Los valores de las medidas de tendencia central pueden oscilar entre 1 y 6. El valor menor se asocia a una percepción baja de autoeficacia, por el contrario un valor alto se asocia a una percepción alta de autoeficacia.



Tabla 3-B

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Comunicación	Atención	Excelencia
Media	4.75	5.50	5.64
Mediana	5.00	6.00	6.00
Moda	5	6	6
Desviación estándar	.781	.550	.532
Mínimo	3	4	4
Máximo	6	6	6

Como muestra la tabla 3-B, en las dimensiones Atención y Excelencia se observan valores entre 5.5 y 6, indicando que en general los estudiantes declaran poseer creencias positivas respecto a su autoeficacia en ambas dimensiones. En la dimensión Comunicación los valores disminuyen, siendo posible interpretar que las percepciones de autoeficacia son menores en este ámbito. A partir de las medidas de variabilidad se interpreta que hay mayor dispersión en los datos de la subescala comunicación.

Vivencias Académicas.

A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos con el Cuestionario de Vivencias Académicas, aplicados a los estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-C muestra que en las subescalas Valoración de la carrera, Valoración de la Institución, Estrategias de estudio y Relaciones interpersonales la mayor parte de los estudiantes optan por las opciones (4) o (5). En la subescala Dificultades personales los estudiantes se inclinan por la opción (3).

Tabla 3-C

Distribución de frecuencias.

	Estrategias de Estudio	Val. de la carrera	Relaciones interper.	Val. de la institución	Dificultades personales
(1) No tiene relación conmigo	0	0	0	0	0
(2) Tiene poca relación conmigo	0	0	0	0	8
(3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	1	3	6	1	25
(4) Muy relacionado conmigo	40	15	24	22	11
(5) Siempre relacionado conmigo	3	26	14	21	0



En la figura 3-B se puede ver que alrededor del 90% de los estudiantes se inclina por la opción (4) en Estrategias de estudio, en Valoración de la carrera valoración de la institución y Relaciones interpersonales cerca del 90% opta por las opciones (4) o (5). En Dificultades sobre el 50% de los estudiantes se inclina por la opción (3).

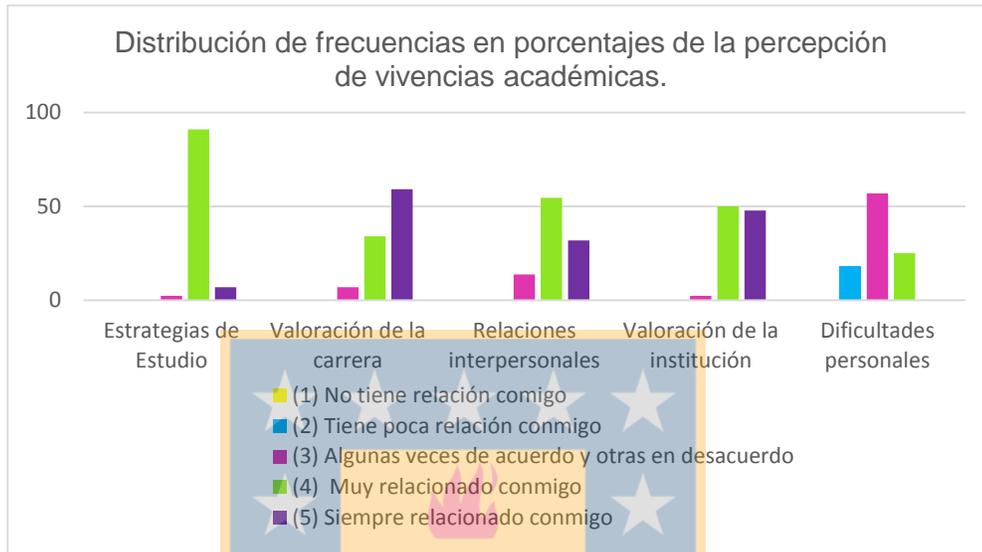


Figura 3-B: Percepción de vivencias académicas de los estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

A partir de la tabla 3-C y la figura 3-B se puede interpretar que los estudiantes tienen una percepción más bien positiva de sus vivencias académicas, de igual modo se interpreta que los estudiantes poseen un nivel medio de dificultades personales.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-D

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	4.18	3.07	4.45	4.52	4.05
Mediana	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00
Moda	4	3	4	5	4
Desviación estándar	.657	.661	.548	.628	.302
Mínimo	3	2	3	3	3
Máximo	5	4	5	5	5

Las medidas de tendencia central pueden oscilar entre (1) y (5). Un valor mayor se interpreta como más favorable. Al comparar los valores, se observan cifras mayores que



en la subescala valoración de la carrera. En relación a las medidas de variabilidad, se observa menor dispersión en los datos de la subescala Estrategias de estudio.

Pedagogía en Matemáticas

La muestra se constituye por 42 estudiantes.

Autoeficacia académica.

A continuación se presentan los resultados de la EACA para los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas.

Distribución de frecuencias.

En la tabla 3-E se puede ver que la mayor parte de los estudiantes optaron por las opciones (4) y (5), en las variables Excelencia y Atención, En comunicación los estudiantes se inclinan por las opciones (3) y (4).

Tabla 3-E

Distribución de frecuencias.

	Comunicación	Excelencia	Atención	
(0) Nunca	0	0	0	Baja
(1) Casi nunca	0	0	0	
(2) Pocas veces	1	0	0	Media
(3) Frecuentemente	19	2	1	
(4) Casi siempre	14	19	19	Alta
(5) Siempre	8	21	22	

La figura 3-C muestra que aproximadamente un 90% de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas tiene una percepción de autoeficacia alta, lo que significa que confían en sus capacidades para cumplir con las exigencias apegarse a las normas y poner atención en cuando alguien expresa sus ideas. En comunicación cerca del 50% de los estudiantes sienten confianza en sus capacidades para comunicar sus ideas, el otro 50% no se siente tan eficaz.

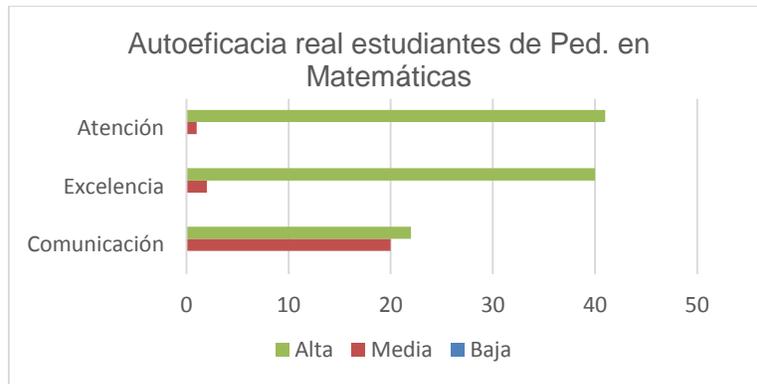


Figura 3-C: Percepción de autoeficacia real estudiantes de Pedagogía en Matemáticas.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-F

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Comunicación	Atención	Excelencia
Media	4.69	5.50	5.45
Mediana	5.00	6.00	5.50
Moda	4	6	6
Desviación estándar	.811	.552	.593
Mínimo	3	4	4
Máximo	6	6	6

Las medidas de tendencia central se encuentran más próximas a seis, indicando percepciones favorables de autoeficacia. Los valores de las medidas de tendencia central disminuyen en la subescala comunicación, y son mayores en la dimensión atención. La mayor dispersión de datos se presenta en la subescala comunicación.

Vivencias académicas.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-G muestra en las subescalas Valoración de la carrera, Valoración de la Institución, Estrategias de estudio y Relaciones interpersonales la mayor parte de los estudiantes optan por las opciones (4) o (5). En la subescala Dificultades personales los estudiantes se inclinan por la opción (3).



Tabla 3-G

Distribución de frecuencias.

	Estrategias de Estudio	Val. de la carrera	Relaciones interper.	Val. de la institución	Dificultades personales
(1) No tiene relación conmigo	0	0	0	0	0
(2) Tiene poca relación conmigo	0	0	1	1	17
(3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	5	2	4	2	23
(4) Muy relacionado conmigo	33	14	25	15	2
(5) Siempre relacionado conmigo	4	26	12	24	0

En la figura 3-E se puede ver que alrededor del 80% de los estudiantes se inclina por la opción (4) en Estrategias de estudio, en Valoración de la carrera valoración de la institución y Relaciones interpersonales cerca del 90% opta por las opciones (4) o (5). En Dificultades sobre el 50% de los estudiantes se inclina por la opción (3) el resto se inclina mayormente por la opción (2).

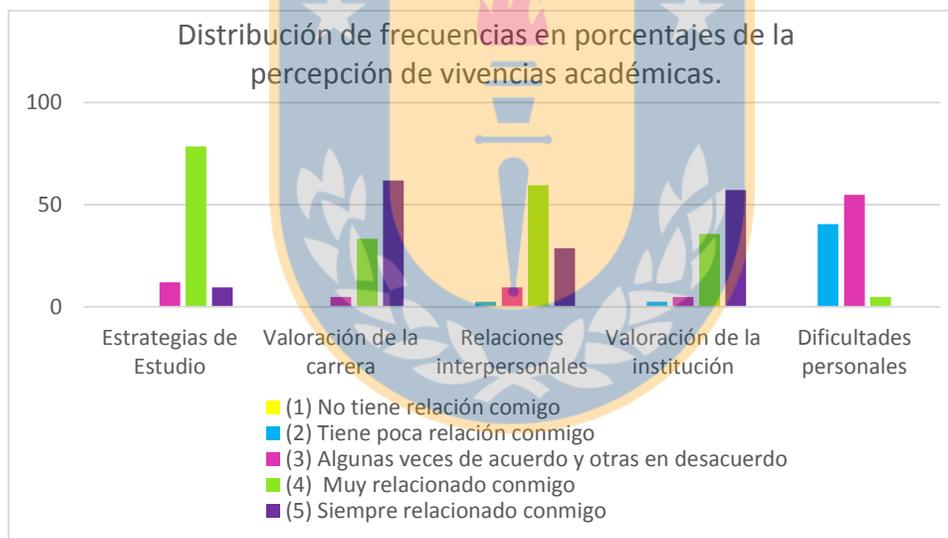


Figura 3-E: Percepción de vivencias académicas de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas.

A partir de la tabla 3-G y la figura 3-E se puede interpretar que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus vivencias académicas, de igual modo se interpreta que los estudiantes poseen un nivel medio de dificultades personales.



Medidas de tendencia central.

Tabla 3-H

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	4.14	2.64	4.48	4.57	3.98
Mediana	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00
Moda	4	3	5	5	4
Desviación estándar	.683	.577	.707	.590	.468
Mínimo	2	2	2	3	3
Máximo	5	4	5	5	5

La tabla 3-H muestra que las medidas de tendencia central son mayores en la subescala Valoración de la carrera, también se puede ver que hay mayor dispersión en los datos de valoración de la institución.

Educación Diferencial

La muestra estuvo constituida por 167 estudiantes.

Autoeficacia académica.

A continuación se presentan los resultados de la EACA para los estudiantes de Educación Diferencial.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-I muestra que en Comunicación la mayor parte de los estudiantes se inclina por las opciones (3) y (4), en excelencia y atención los estudiantes se inclinan por las opciones (4) y (5).

Tabla 3-I

Distribución de frecuencias.

	Comunicación	Excelencia	Atención	
(0) Nunca	0	0	0	Baja
(1) Casi nunca	1	0	0	
(2) Pocas veces	6	0	0	Media
(3) Frecuentemente	48	3	18	
(4) Casi siempre	75	36	78	Alta
(5) Siempre	37	128	71	



La figura 3-C muestra que cerca del 90% de los estudiantes de Ed. Diferencial sienten confianza en sus capacidades para apegarse a las normas y cumplir con las exigencias, también se sienten confianza en sus capacidades para poner atención en las actividades académicas.



Figura 3-F: Percepción de autoeficacia estudiantes de Educación Diferencial.

A partir de la tabla 3-I y la figura 3-C es posible interpretar que los estudiantes de Educación diferencial poseen creencias positivas respecto a sus creencias de autoeficacia.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-J

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Comunicación	Atención	Excelencia
Media	4.84	5.32	5.75
Mediana	5.00	5.00	6.00
Moda	5	5	6
Desviación estándar	.829	.659	.475
Mínimo	2	4	4
Máximo	6	6	6

Las medidas de tendencia central indican puntajes más altos en la subescala Excelencia, y valores menores en Comunicación. Las medidas de variabilidad muestran mayor dispersión en la subescala comunicación.

Vivencias académicas.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-K indica que en las subescalas Estrategias de estudio, Valoración de la institución, Relaciones interpersonales y Valoración de la carrera los estudiantes se



inclinan por las opciones (4) y (5). En Dificultades personales los estudiantes se inclinan mayoritariamente por las opciones (3) y (4).

Tabla 3-K

Distribución de frecuencias.

	Estrategias de Estudio	Val. de la carrera	Relaciones interper.	Val. de la institución	Dificultades personales
(2) Tiene poca relación conmigo	0	0	0	0	1
(3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	0	0	2	0	56
(4) Muy relacionado conmigo	12	2	17	3	80
(5) Siempre relacionado conmigo	126	61	98	79	28

La figura 3-G indica que en Estrategias de estudio cerca del 80% de los estudiantes prefieren la opción (4), en Valoración de la carrera un 60% escoge la opción (5), en Relaciones interpersonales el 60% escoge la opción (4), en Valoración de la institución la mitad de los estudiantes se inclinan por las opciones (4) o (5), en dificultades personales los estudiantes eligen mayormente la opción (2) y (3).

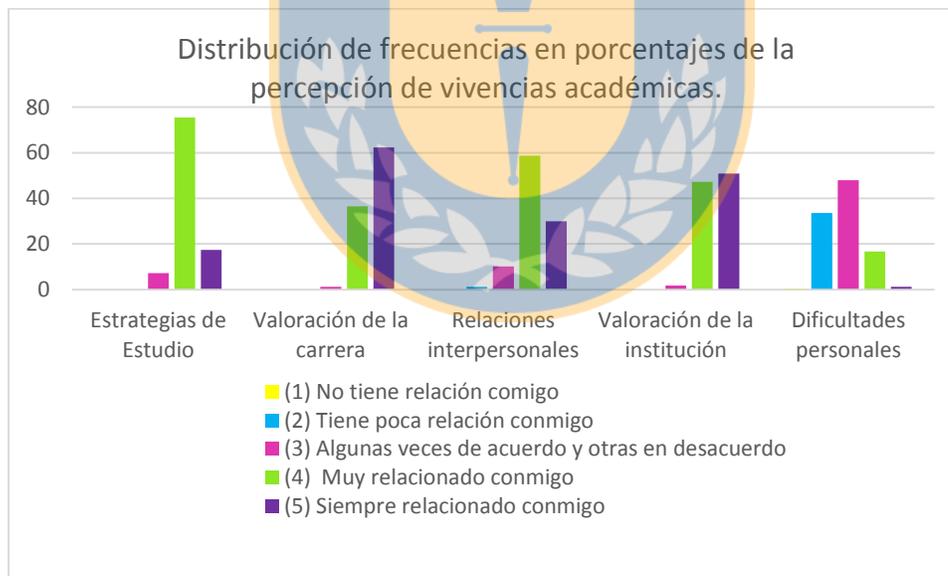


Figura 3-G: Percepción de vivencias académicas de los estudiantes de Educación diferencial.



A partir de la tabla 3-K y la figura 3-G se puede interpretar que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus vivencias académicas, de igual modo se interpreta que los estudiantes poseen un nivel medio bajo de dificultades personales.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-L

Medidas de tendencia central y de variabilidad para el conjunto de datos del QVA – r, aplicado a los estudiantes de Educación Diferencial.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	4.17	2.84	4.49	4.61	4.10
Mediana	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00
Moda	4	3	5	5	4
Desviación estándar	.649	.744	.536	.513	.486
Mínimo	2	1	3	3	3
Máximo	5	5	5	5	5

Las medidas de tendencia central adquieren valores mayores en la dimensión Valoración de la carrera. En relación a las medidas de variabilidad indican mayor dispersión en los datos de la subescala Dificultades personales.

Educación Básica

La muestra se constituye por 96 estudiantes.

Autoeficacia académica.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-M muestra que la mayor parte de los estudiantes optaron por las opciones (4) y (5), en las variables Excelencia y Atención, En comunicación los estudiantes se inclinan por las opciones (3) y (4) principalmente.

Tabla 3-M

Distribución de frecuencias.

	Comunicación	Excelencia	Atención	
(0) Nunca	0	0	0	Baja
(1) Casi nunca	2	0	0	
(2) Pocas veces	6	0	0	Media
(3) Frecuentemente	25	8	6	
(4) Casi siempre	46	37	53	Alta
(5) Siempre	17	51	37	



Alrededor del 90% de los estudiantes categorizan en un nivel alto de autoeficacia en las dimensiones Atención y Excelencia, esto significa que la mayoría de los estudiantes confían en sus capacidades para desarrollar dichas conductas. Cerca de un 30% de los estudiantes no se siente tan capaz para expresarse y comunicar sus ideas en el contexto académico.

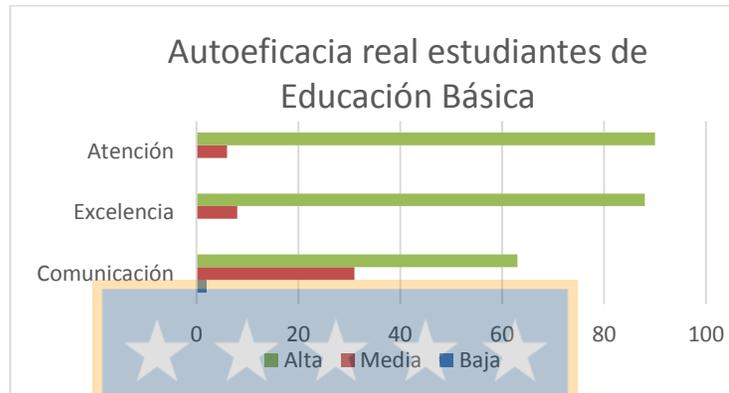


Figura 3-H: Percepción de autoeficacia estudiantes de Educación Básica.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-Ñ

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Comunicación	Atención	Excelencia
Media	4.73	5.32	5.45
Mediana	5.00	5.00	6.00
Moda	5	5	6
Desviación estándar	.900	.589	.647
Mínimo	2	4	4
Máximo	6	6	6

Las medidas de tendencia central se encuentran más próximas a seis, indicando percepciones favorables de autoeficacia. Los valores de las medidas de tendencia central disminuyen en la subescala comunicación, y son mayores en la dimensión Excelencia. La mayor dispersión de datos se presenta en la subescala comunicación.

Vivencias académicas.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3- muestra que en las subescalas Estrategias de estudio, Valoración de la carrera, Relaciones interpersonales y Valoración de la Institución la mayor parte de los estudiantes optan por las opciones (4) o (5). En la subescala Dificultades personales los estudiantes se inclinan por la opción (3) (4) y (5).



Tabla 3-O

Distribución de frecuencias.

	Estrategias de Estudio	Val. de la carrera	Relaciones interper.	Val. de la institución	Dificultades personales
(2) Tiene poca relación conmigo	0	0	0	0	1
(3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	0	0	2	1	24
(4) Muy relacionado conmigo	8	2	14	4	39
(5) Siempre relacionado conmigo	79	35	45	38	29

La figura 3-I indica que en Estrategias de estudio el 82% de los estudiantes prefieren la opción (4), en Valoración de la carrera un 60% escoge la opción (5), en Relaciones interpersonales el 46% escoge la opción (4), en Valoración de la institución cerca del 60% de los estudiantes se inclinan por la opción (5), en dificultades personales el 40% de los estudiantes se inclina por la opción (3).

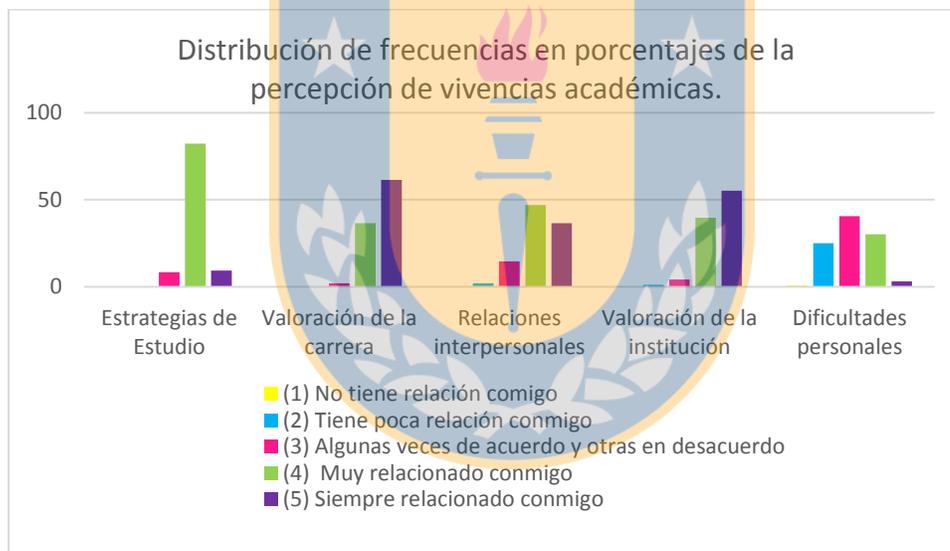


Figura 3-I: Percepción de vivencias académicas de los estudiantes de Educación Básica.

A partir de la tabla 3-O y la figura 3-I se puede interpretar que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus vivencias académicas, de igual modo se interpreta que los estudiantes poseen un nivel medio de dificultades personales.



Medidas de tendencia central.

Tabla 3-P

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	4.18	3.09	4.49	4.59	4.01
Mediana	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00
Moda	4	3	5	5	4
Desviación estándar	.754	.847	.632	.535	.423
Mínimo	2	1	2	3	3
Máximo	5	5	5	5	5

Las medidas de tendencia central adquieren valores mayores en la dimensión Valoración de la carrera. En relación a las medidas de variabilidad indican mayor dispersión en los datos de la subescala Dificultades personales.

Educación Parvularia

La muestra se constituye por 11 estudiantes.

Autoeficacia académica.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-Q muestra que la mayor parte de los estudiantes optaron por las opciones (4) y (5), en las variables Excelencia y Atención, En comunicación los estudiantes se inclinan por las opciones (2) y (4) principalmente.

Tabla 3-Q

Distribución de frecuencias.

	Comunicación	Excelencia	Atención	
(0) Nunca	0	0	0	Baja
(1) Casi nunca	0	0	0	
(2) Pocas veces	3	0	0	Media
(3) Frecuentemente	2	0	0	
(4) Casi siempre	4	7	11	Alta
(5) Siempre	2	4	0	

El 100% de los estudiantes categorizan en un nivel alto de autoeficacia en las dimensiones Atención y Excelencia, esto significa que la mayoría de los estudiantes confían en sus capacidades para desarrollar dichas conductas. En Comunicación



aproximadamente la mitad de los estudiantes se siente no tan eficaz para desarrollar las conductas asociadas a aquella dimensión.

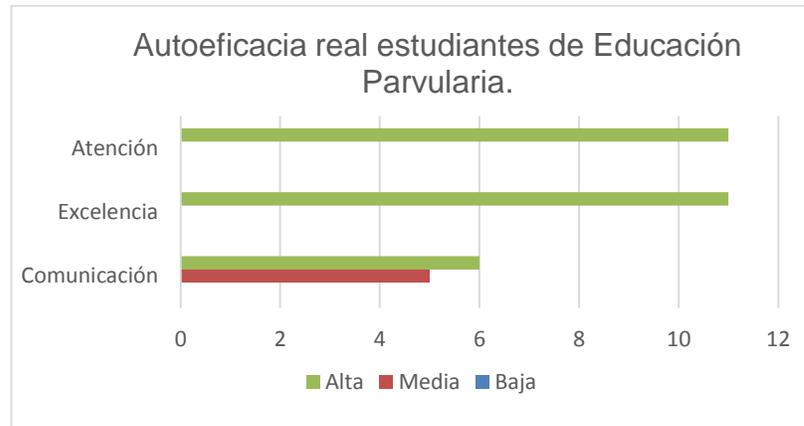


Figura 3-J: Percepción de autoeficacia estudiantes de Educación Parvularia.

Medidas de tendencia central.

Tabla 3-R

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Comunicación	Atención	Excelencia
Media	5.36	5.00	5.36
Mediana	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5
Desviación estándar	.505	0.000	.505
Mínimo	5	5	5
Máximo	6	5	6

Las medidas de tendencia central y de variabilidad adquieren valores mayores en las dimensiones Excelencia y Comunicación.

Vivencias académicas.

Distribución de frecuencias.

La tabla 3-S muestra que en las subescalas Estrategias de estudio, Valoración de la carrera, Relaciones interpersonales y Valoración de la Institución la mayor parte de los estudiantes optan por las opciones (4) o (5). En la subescala Dificultades personales los estudiantes se inclinan por la opción (3) y (4).



Tabla 3-S

Distribución de frecuencias.

	Estrategias de Estudio	Val. de la carrera	Relaciones interper.	Val. de la institución	Dificultades personales
(2) Tiene poca relación conmigo	0	0	0	0	1
(3) Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	3	0	0	0	7
(4) Muy relacionado conmigo	7	5	9	5	3
(5) Siempre relacionado conmigo	1	6	2	6	0

La figura 3-G indica que en Estrategias de estudio cerca del 60% de los estudiantes prefieren la opción (4), en Valoración de la carrera y Valoración de la institución un 60% escoge la opción (5), en Relaciones interpersonales el 90% escoge la opción (4), en dificultades personales los estudiantes eligen las opciones (3) y (4) principalmente.

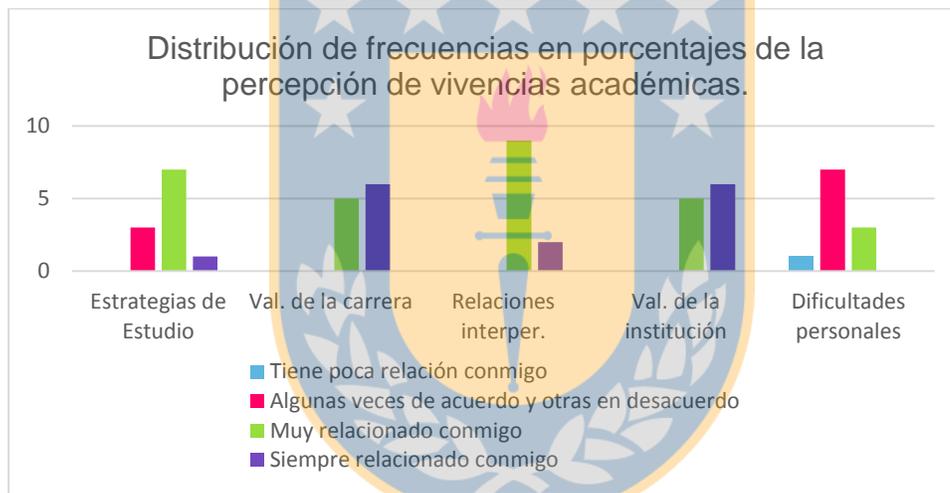


Figura 3-K: Percepción de vivencias académicas de los estudiantes de Educación Parvularia.

A partir de la tabla 3-S y la figura 3-K se puede interpretar que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus vivencias académicas, de igual modo se interpreta que los estudiantes poseen un nivel medio alto de dificultades personales.



Medidas de tendencia central.

Tabla 3-T

Medidas de tendencia central y de variabilidad.

	Relaciones interpersonales	Dificultades personales	Valoración de la institución	Valoración de la carrera	Estrategias de estudio
Media	4.18	3.18	4.55	4.55	3.82
Mediana	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00
Moda	4	3	5	5	4
Desviación estándar	.405	.603	.522	.522	.603
Mínimo	4	2	4	4	3
Máximo	5	4	5	5	5

Las medidas de tendencia central adquieren valores mayores en las dimensiones Valoración de la carrera y Valoración de la institución. En relación a las medidas de variabilidad indican mayor dispersión en los datos de las subescalas Dificultades personales y Estrategias de estudio.

