



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE MAGISTER EN PSICOLOGÍA MENCIÓN  
EDUCATIVA

**MOTIVACIÓN POR LA CARRERA, COMPETENCIA PERCIBIDA,  
SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y AJUSTE A LA VIDA  
UNIVERSITARIA**

**POR: BELÉN ALEJANDRA MONSERRAT VILLEGAS ARROYO**

Tesis presentada al Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias  
Sociales de la Universidad de Concepción para optar al grado de Magíster  
en Psicología mención Educativa

Profesor Guía: Dr. Alejandro Díaz Mujica

Concepción - Chile

© 2019, Belén Alejandra Monserrat Villegas Arroyo

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



La presente investigación se enmarca dentro del Proyecto FONDECYT 1161502 denominado: Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios basado en procesos cognitivo motivacionales.

CONICYT Beca de Magister Nacional 2018 N° folio 22181541



## Tabla de contenido

RESUMEN.....	7
CAPITULO 1: Marco Conceptual .....	10
1.1 Introducción.....	10
1.1.1. Educación superior en Chile .....	10
1.1.2. Transición a la vida universitaria.....	12
1.1.3. Abandono y permanencia en educación superior .....	15
1.2. Condiciones de acceso a la vida universitaria .....	21
1.2.1. Prueba Selección Universitaria.....	22
1.2.2. Lugar de preferencia de la carrera .....	24
1.3. Procesos cognitivo-motivacionales .....	26
1.3.1. Motivación por la carrera.....	26
1.3.2. Competencia percibida .....	31
1.3.3. Satisfacción académica.....	37
1.4. Ajuste a la vida universitaria .....	40
1.5. Desempeño académico percibido .....	47
CAPITULO 2: Preguntas, Hipótesis y Objetivos .....	50
2.1. Fase 1: Cuantitativa .....	50
2.1.1. Preguntas de investigación.....	50
2.1.2. Hipótesis de investigación .....	51
2.1.3. Objetivos de investigación.....	52
2.2. Fase 2: Cualitativa .....	53
2.2.1. Pregunta de investigación .....	53
2.2.2. Supuesto de investigación.....	53
2.2.3. Objetivo de investigación .....	54
CAPITULO 3: Método .....	55
3.1. Fase 1: Cuantitativa .....	55
3.1.1. Diseño .....	55

3.1.2. Participantes.....	56
3.1.3. Variables.....	59
3.1.4. Instrumentos.....	66
3.1.5. Procedimiento de recolección de datos.....	70
3.1.7. Consideraciones éticas.....	72
3.2. Fase 2: Cualitativa.....	73
3.2.1. Diseño.....	73
3.2.2. Participantes.....	74
3.2.3. Recolección de la información.....	76
3.2.4. Procedimiento de aplicación.....	77
3.2.5. Análisis de la información.....	78
3.2.6. Consideraciones éticas.....	79
CAPITULO 4: Resultados.....	80
4.1. Resultados Fase 1.....	80
4.2. Resultados Fase 2.....	82
CAPITULO 5: Conclusiones y discusión.....	88
5.1. Proyecciones.....	99
REFERENCIAS.....	104
Anexo 1: Carta de Consentimiento Informado.....	117
Anexo 2: Instrumentos Fase 1.....	118
Anexo 3: Pauta Entrevista Fase 2.....	124

## Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la muestra cuantitativa.....	57
Tabla 2: Caracterización de la muestra cuantitativa .....	58
Tabla 3: Distribución de la muestra cualitativa.....	74
Tabla 4: Caracterización de la muestra cualitativa .....	75
Tabla 5: Correlaciones de variables .....	80
Tabla 6: Correlaciones de variables en condiciones de PSU bajo, medio y alto .....	81
Tabla 7: Correlaciones de variables en condiciones de lugar de preferencia de carrera en 1°, 2° y 3° opción.....	81
Tabla 8: Análisis temático percepción sobre la motivación por la carrera .....	83
Tabla 9: Análisis temático percepción sobre la competencia percibida .....	85
Tabla 10: Análisis temático de percepción sobre la satisfacción académica .....	87



## RESUMEN

Los estudiantes que ingresan a la universidad están sometidos a una variedad de demandas académicas, sociales, familiares y personales que generan que la transición a la vida universitaria sea una tarea compleja, más aún cuando existe un desconocimiento y temor a la rutina y a la exigencia académica de la universidad. La literatura científica muestra que los estudiantes a menudo no se encuentran preparados para enfrentar las demandas propias de la adaptación universitaria, lo que podría originar bajo desempeño académico y abandono de los estudios, desencadenando consecuencias negativas a la vida del estudiante, a la institución educativa y a la sociedad.

La presente investigación tuvo por objetivo estimar la relación entre las condiciones de acceso, los procesos cognitivo-motivacionales, ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes universitarios de primer año.

Para las condiciones de acceso a la universidad, se consideró el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el lugar de preferencia de la carrera. Con respecto a los procesos cognitivo-motivacionales, se incluyó la motivación por la carrera, que involucra

motivación controlada y motivación autónoma; la competencia percibida; y satisfacción académica. Además se incluyó el ajuste a la vida universitaria; también se abordará el desempeño académico percibido y la intención de permanencia.

El estudio empleó un diseño metodológico de tipo explicativo secuencial de dos fases: la primera fase cuantitativa y la segunda cualitativa, sin interrelación directa de muestras.

La fase 1 utilizó un diseño asociativo de corte transversal, se contó con la participación de 440 estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción y Universidad de La Serena de las carreras de Ingeniería, Pedagogía y Ciencias Sociales, a los cuales se aplicó un cuestionario de autorreporte con el objetivo de estimar la relación entre las variables del estudio. Se utilizó análisis de relación lineal con el estadístico rho de Spearman.

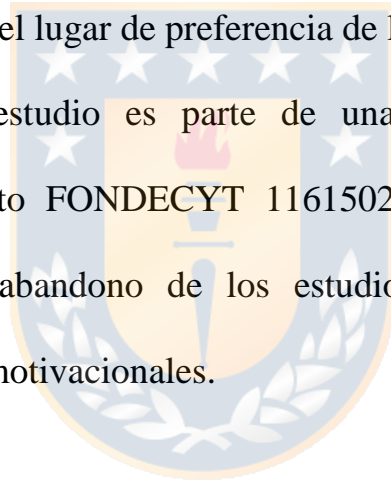
La fase 2 utilizó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico. Se realizaron 27 entrevistas semi-estructuradas para profundizar en la vivencia de abandono desde la perspectiva de los temas que refiere la literatura científica, se analizó la información a través de análisis temático.



Los participantes del estudio, en ambas fases, fueron informados del carácter voluntario y confidencial de su participación.

Los resultados evidenciaron que las variables correlacionaron significativamente entre sí en todos los casos, existiendo una correlación directa y positiva entre ellas. El estudio mostró el efecto moderador de las condiciones para el acceso a la vida universitaria, específicamente del Puntaje en la PSU y el lugar de preferencia de la carrera.

El presente estudio es parte de una investigación más amplia denominada Proyecto FONDECYT 1161502: Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios basado en procesos cognitivo motivacionales.



## **CAPITULO 1: Marco Conceptual**

### **1.1 Introducción**

#### **1.1.1. Educación superior en Chile**

El sistema de educación superior en Chile se compone de tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, los que están a cargo de la institución pública del Ministerio de Educación, específicamente de la División de Educación Superior (Sánchez, 2011).

La educación superior en la población chilena se caracteriza por su diversidad con respecto a los proyectos educativos, tipos de instituciones, acceso, complejidad, fiscalización, acreditación, beneficios, becas, sistema de admisión, nivel de calidad, financiamiento, el tipo y número de estudiantes que ingresan (Sánchez, 2011; SIES, 2016). En relación a esto, durante los últimos 30 años el número de alumnos que ingresan a la universidad experimentó un aumento significativo, pues se pasó de tener una matrícula de 165 mil a 1 millón al año (SIES, 2016).

Es importante mencionar que la matrícula de pregrado se concentra fundamentalmente en universidades con un 59,1% (SIES, 2019).

La matrícula de alumnos de pregrado durante el 2017 fue de 1.176.727 (SIES, 2017). En el 2018 de 1.188.423 (SIES, 2018). En el 2019 fue de 1.194.311 de estudiantes, lo que evidencia un leve aumento de 0,5% respecto del año anterior (SIES, 2019).

Respecto a la distribución por sexo, las mujeres son el 53% (669.274) de la matrícula de pregrado, mientras que los hombres constituyen el 47% (593.497). En relación a la edad, el 47,2% de los matriculados tiene entre 20 y 24 años (SIES, 2018).

Debido a este fenómeno de crecimiento universitario, la educación superior dejó de ser un sistema al que sólo unos pocos podían acceder y se transformó en un sistema masivo, cual trajo consigo un cambio en el tipo de estudiantes y en sus necesidades, lo que desencadenó el fenómeno del abandono y permanencia universitaria (OECD, 2009).

En este contexto, el desafío de la educación superior en Chile debe ser velar por la permanencia de los sujetos en la educación formal, prestando atención a las habilidades personales de los estudiantes (Cresp,

Molina & Fernández, 2017), para así lograr el desarrollo de las personas a través de la entrega de una formación integral que les permita desenvolverse en los distintos escenarios sociales (Sánchez, 2011).

### **1.1.2. Transición a la vida universitaria**

La transición se comprende como un periodo de incertidumbre principalmente respecto al desconocimiento de la vida universitaria, a su rutina y a la exigencia académica (Urbina & Ovalles, 2016). Durante el ingreso a la educación superior, los jóvenes deben conjugar sus expectativas, deseos, creencias y representaciones respecto de su proyecto de vida con los múltiples desafíos que impone el ingreso a la educación superior (Baker & Siryk, 1984; Días, 2013).

Los estudiantes se someten a desafíos y demandas en los ámbitos familiar, social, académico y personal, que incluyen la separación de la familia nuclear, el distanciamiento de las amistades forjadas durante la infancia, formación de nuevas relaciones interpersonales, realización de tareas fuera del horario de clases, implementación de hábitos y de nuevas estrategias de estudio; en definitiva, se requiere que los estudiantes

reorganicen su rutina diaria, ya que en su ingreso a la educación superior poseen menor estructura académica y mayor autonomía en comparación a la etapa escolar (Arjanggi & Kusumaningsih, 2016; Credé & Niehorster, 2012; Días, 2013; Ramírez & Martín, 2018) lo que los lleva a experimentar una sobrecarga de los recursos personales (Aljohani, 2016).

Se ha evidenciado que los estudiantes a menudo no se encuentran preparados para enfrentar las demandas propias de la adaptación universitaria (Da Silva & Benevides, 2017), lo que podría originar bajo desempeño académico y abandono de los estudios, desencadenando consecuencias negativas a la vida del estudiante, a la institución educativa y a la sociedad (Aljohani, 2016).

Durante el primer año universitario, el estudiante da el primer paso en el proceso de transición que debe recorrer a lo largo de su estadía en la universidad (Urbina & Ovalles, 2016). Por consiguiente, identificar variables que impactan en el proceso de adaptación a la vida universitaria es de importancia para las instituciones de educación superior (Crede & Niehorster, 2012), ya que es necesario buscar soluciones para combatir el abandono por medio de diversos servicios de apoyo y planes de acción que

se deben ejecutar en la comunidad universitaria; para lograrlo, es indispensable comprender en profundidad el fenómeno del abandono y conocer resultados de la investigación científica (Aljohani, 2016).

Considerando la importancia de comprender el fenómeno de abandono y permanencia universitaria, pues mientras algunos estudiantes optan por renunciar a sus carreras, otros deciden persistir (Da Silva & Benevides, 2017); resulta trascendental comprender las variables que influyen en la intención de permanencia universitaria.

La presente investigación tiene por objetivo, por un lado, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año; junto con estimar dicha relación entre las variables considerando el puntaje PSU y el lugar de preferencia de la carrera. Por otro lado, comprender la percepción sobre la motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario.

### **1.1.3. Abandono y permanencia en educación superior**

El abandono y permanencia universitario son un fenómeno dual (Centro de estudios MINEDUC, 2012), por lo que es necesario comprender a cabalidad ambos conceptos. Además se han evidenciado diferencias entre los estudiantes que permanecen y los que abandonan la universidad (Cabrera, Bethencourt, González & Álvarez, 2006).

El fenómeno de permanencia y abandono en educación superior ha sido estudiado desde diferentes modelos. El modelo psicológico explica el abandono y permanencia universitaria desde los rasgos de personalidad de los estudiantes, considerando variables individuales que representan características propias de cada joven (Centro de estudios MINEDUC, 2012). El presente estudio comprenderá el fenómeno desde la perspectiva de los procesos cognitivo-motivacionales.

Es importante mencionar el modelo conceptual de la deserción estudiantil, el cual propone que el abandono y permanencia universitaria es el resultado del grado de motivación que tienen los estudiantes, la cual depende de la integración académica y social. Por una parte, la integración académica se ve afectada por las características preuniversitarias y

características institucionales. Por otra parte, la integración social se ve afectada por características familiares e individuales. Además, indica que ambos tipos de integración se afectan por las expectativas laborales. Este modelo conceptual de la deserción señala que la deserción se produce cuando ocurre un desgaste en la interacción de sus elementos, lo cual puede provocar un debilitamiento de los factores que ayudan a mantener el equilibrio del estudiante (Díaz, 2008).

#### ***1.1.3.1. Abandono universitario***

Se entiende como la conducta de discontinuar los estudios de educación superior previo a su término; es decir, antes de la obtención del grado o título (Himmel, 2002). Se refiere a cuando el estudiante se propone, voluntaria o involuntariamente, abandonar sus estudios universitarios y lo declara (Centro de estudios MINEDUC, 2012; Garbanzo, 2007). El abandono universitario es un fenómeno inherente a la vida estudiantil por estar relacionado a los procesos de selección de la universidad, al rendimiento académico y a la eficiencia del sistema educativo (Díaz, 2008).

Se ha mostrado que los estudiantes que no continúan con sus estudios en la actualidad, tienen la intención de hacerlo con anterioridad (Medellín,



2010). Por lo que, previamente al abandono, existe la intención de abandono, que se entiende como el tipo de conducta en la cual el estudiante evalúa la posibilidad de discontinuar los estudios universitarios (Rojas, 2009).

El abandono no es un fenómeno aislado que solo afecta a los estudiantes que deciden abandonar sus estudios, sino que también afecta a las familias, a las instituciones educativas y al estado de Chile, debido a las pérdidas de recursos materiales que habían sido invertidos para la educación del estudiante (Himmel, 2002; SIES 2016).

Respecto a las causas del abandono, se puede confirmar que hay múltiples explicaciones que permiten comprender el fenómeno, ya que el abandono es el resultado de la combinación de distintas variables: socioeconómicas, contextuales, familiares, personales y académicas (Medellín, 2010).

Se ha evidenciado que los estudiantes que abandonan, experimentan desmotivación, bajas notas académicas y consideran que no poseen las capacidades necesarias para cursar estudios superiores. Además, se ha comprobado que lo que más influye en su decisión, es la percepción

negativa que tienen sobre los contenidos de las asignaturas, el nivel de exigencia, la utilidad de los contenidos, las características de los profesores, la metodología utilizada en clases, el tipo de evaluación y la valoración de la relación alumno-profesor (Cabrera et al., 2006).

Es importante conocer el porcentaje de abandono universitario durante el primer año tanto a nivel nacional como a nivel regional, ya que esto permitirá crear diversos mecanismos para combatir este fenómeno.

Se ha evidenciado que el sistema educacional pierde, en promedio, un 30% de estudiantes que ingresan a 1° año. De ellos, un 44% reingresa a la educación superior en un lapso de 3 años aproximadamente (SIES, 2014).

A nivel nacional en Chile, en 2011, el porcentaje de alumnos de pregrado que abandonaron sus estudios durante el primer año universitario fue cerca de un 30,6%; es decir, 3 de cada 10 estudiantes abandonaron su carrera (SIES, 2012). En 2015, se registró un 28,7% de abandono universitario (SIES, 2016).

Dichas cifras ponen en tensión a las instituciones educativas, ya que a estas les interesa de sobremanera que los estudiantes universitarios egresen

titulados de su casa de estudios, pues esto constituye un indicador relevante y medible de la calidad de la educación (Ramírez & Martín, 2018).

A nivel regional, los estudiantes universitarios que abandonaron en la región del Bío-Bío es de 25,6% y en la región de Coquimbo es de 30,2% cohorte 2010 (SIES, 2012).

### ***1.1.3.2. Permanencia universitaria***

Es la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios hasta el logro del grado o título (Himmel, 2002); es decir, corresponde al porcentaje de estudiantes que están matriculados y que se mantienen en la misma institución y generación (SIES, 2016).

La tasa de permanencia de los estudiantes de pregrado durante el primer año universitario en 2015 fue de un 71,3% (SIES, 2016); en 2016 fue de 72,4% y en 2017 de 74% (SIES, 2018).

En relación al comportamiento del fenómeno de la permanencia a nivel regional, se indica que en la región de Bío-Bío existe una tasa de retención de un 75,4%. Por otra parte, en la región de Coquimbo existe una tasa de 69,8% cohorte 2010 (SIES, 2012).

Respecto a la situación particular de la Universidad de Concepción, en 2013 tuvo una retención del 82,2%; de los cuales un 80,2% corresponde a hombres y un 84,3% a mujeres. En el mismo año, la Universidad de La Serena tuvo una retención del 80%; de los cuales el 79,2% corresponde a varones y el 80,9% a mujeres (CNED, 2018).

Se ha mostrado que los estudiantes que logran terminar sus estudios se caracterizan por dedicar gran cantidad de tiempo a estudiar, participar en actividades educativas paralelas a la carrera, utilizar técnicas de estudio adecuadas, asistir siempre o regularmente a clases, valorar las clases y realizar trabajos en grupos; en definitiva, estos estudiantes experimentan mayores niveles de satisfacción con los estudios, alta motivación y notas académicas (Cabrera et al., 2006). A este tipo de estudiantes lo que más les influye en su decisión de continuar sus estudios es la formación práctica que le brindó la universidad, el apropiado contenido de las asignaturas, la buena relación con los compañeros, el óptimo ambiente académico y la utilidad de los contenidos para el ejercicio de la profesión (Cabrera et al., 2006).

Se ha mostrado la relación directa entre los logros académicos y la persistencia en los estudios, es decir, los estudiantes que tienen un alto nivel

de logros tienen una tendencia a continuar con su carrera, por lo que es probable que evidencien una baja tasa de abandono (Joo, Lim & kim, 2013).

Se ha evidenciado que los estudiantes que tienen mayores probabilidades de finalizar una carrera son aquellos que tempranamente han reflexionado y desarrollado los planes específicos de la carrera (Tudor, 2018).

## **1.2. Condiciones de acceso a la vida universitaria**

En Chile, el ingreso a la universidad se realiza por medio del Sistema Único de Admisión (SUA), el cual selecciona a los postulantes a la educación superior por medio de diferentes mecanismos: (1) la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), (2) el Promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM) y (3) el Puntaje Ranking de notas; los cuales permiten otorgar al estudiante un puntaje ponderado único, el cual sirve para que el postulante pueda elegir las opciones de carrera que desea estudiar (DEMRE, 2017).

Se ha comprobado que las condiciones de acceso a la universidad determinan el posible abandono o continuidad de los estudios (Miranda & Guzmán, 2017).

En el presente estudio las condiciones de acceso que se consideraron fueron el puntaje en la PSU y el lugar de preferencia de la carrera.

### **1.2.1. Prueba Selección Universitaria**

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es uno de los mecanismos para la admisión universitaria, la cual comenzó a implementarse desde el año 2002 por el organismo estatal llamado Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (Antivilo, Contreras & Hernández, 2014; DEMRE, 2016).

La Prueba corresponde a un instrumento de medición estandarizado que se compone de preguntas de selección múltiple con cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es la correcta (DEMRE, 2016). Se constituye de pruebas básicas y obligatorias que son: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Y por una prueba electiva: Ciencias Naturales o Ciencias Sociales (Antivilo et al., 2014; DEMRE, 2016).

Las Pruebas Lenguaje y Comunicación; Matemáticas y Ciencias Sociales se componen de 80 ítems que deben ser respondidos en 2 horas y 30 minutos. La prueba de Ciencias Naturales se compone de tres módulos de Biología, Química y Física, con un total de 54 ítems que deben ser respondidos en 2 horas y 40 minutos (DEMRE, 2016).

Es preciso indicar que los puntajes obtenidos en la PSU se normalizan en una media de 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, truncando los extremos en 150 y 850 puntos (DEMRE, 2017).

La PSU evalúa las habilidades cognitivas con las que cuentan los estudiantes al egresar del sistema escolar, en términos generales mide la capacidad para recordar, aplicar, comprender, analizar, evaluar y crear (Antivilo et al., 2014). Más específicamente, mide las habilidades cognitivas de identificar, caracterizar, comprender-analizar, analizar-sintetizar, analizar-interpretar, inferir, transformar y evaluar (DEMRE, 2016).

Un estudio analizó la relación entre la permanencia durante el primer año universitario y la puntuación en la PSU. Durante el año 2010, los estudiantes que obtuvieron más de 800 puntos en la PSU alcanzaron una

tasa de retención de 95%, en cambio, los que obtuvieron un promedio de 475 puntos en la PSU obtuvieron una tasa de retención de un 68,1%, (SIES 2012). Se concluyó que los estudiantes con mayores puntajes PSU presentan tasas de permanencia más altas durante el primer año (Centro de estudios MINEDUC, 2012). Además se encontró que los estudiantes que han obtenido puntajes entre 500 y 669 presentan importantes porcentaje de abandono universitario (Ramírez & Martín, 2018).

### **1.2.2. Lugar de preferencia de la carrera**

Consiste en el orden de las postulaciones a las carreras que el estudiante aspira a seguir. Se puede seleccionar un total de 10 preferencias como máximo (DEMRE, 2017).

Se ha evidenciado que la razón más influyente para elegir la carrera es la vocación de los estudiantes, la cual se configura como una de las variables más importantes para explicar el éxito en los estudios (Cabrera et al., 2006; Tavares, Tavares, Justino & Amaral, 2008). Se ha comprobado que las elecciones vocacionales se moldean por las experiencias de aprendizajes anteriores (Días, 2013), que se fundamentan en el gusto, en la



creencia de poseer las habilidades necesarias para esa carrera y en el deseo de tener un título (Cabrera et al., 2006).

Se ha mostrado una relación positiva y significativa entre vocación y permanencia en la universidad, ya que según cifras de las universidades pertenecientes al consejo de rectores, un 27,8% fue aceptado en su primera opción de carrera y de ellos un 94% continua permaneciendo en su segundo año de universidad. Dicha cifra baja a un 84% para aquellos que no ingresaron a su primera opción (Centro de estudios MINEDUC, 2012).

Sin embargo, en otro estudio se analizó si la carrera cursada fue elegida en primer lugar por vocación o por no poder acceder a otra carrera debido a los antecedentes académicos del estudiante. Se concluyó que no existe relación entre los estudios elegidos en primer lugar y la elección vocacional del estudiante, lo cual se puede explicar, debido a que antes de hacer la preinscripción de carreras los postulantes descartan aquellas para las que no tienen posibilidades de acceder académicamente (Cabrera et al., 2006).

Lo anterior, coincide con lo encontrado en una investigación que concluyó que los estudiantes de primer año seleccionan la carrera basados

en los puntajes de exámenes previos y no en función de sus necesidades, intereses y/o aspiraciones; lo cual genera que los estudiantes se encuentren emocionalmente vulnerables durante el primer año académico en la universidad (Sevinç & Gizir, 2014). Incluso, de los estudiantes que abandonan la educación superior, la razón más frecuente por lo que desertaron se debe a que eligieron la carrera por la imposibilidad de acceder a la carrera deseada debido a su situación académica (Cabrera et al., 2006).

### **1.3. Procesos cognitivo-motivacionales**

#### **1.3.1. Motivación por la carrera**

La motivación se entiende como la energía, persistencia y dirección del comportamiento de los individuos; es decir, es la voluntad de actuar en un determinado contexto (Ryan & Deci, 2000).

La motivación en el contexto universitario, se entiende como la ejecución consciente y deseada de una determinada actividad (Alemán et al., 2018) y se configura como el factor que impulsa el desarrollo académico y personal (Urbina & Ovalles, 2016), ya que cuando ingresan tienen diferentes motivos por los que asisten a la universidad, incluso

algunos ingresan estando con baja motivación y, por lo tanto, se encuentran susceptibles de desertar (Ratelle et al., 2007).

La motivación es explicada por medio de la Teoría de la Autodeterminación, que se caracteriza por definir al ser humano como un individuo activo en su entorno social que está orientado al crecimiento (Deci & Ryan, 2000); comprendiendo la motivación como las razones que subyacen al comportamiento que realiza un individuo (Deci & Ryan, 1991) y considerando una visión multidimensional del concepto, ya que establece una diferencia entre la cantidad o intensidad y la calidad de ésta, pues los altos niveles de motivación no necesariamente producen resultados deseables si se trata de una motivación de mala calidad (Deci & Ryan, 2000). Además establece diferencias entre el resultado y los procesos regulatorios a través de los cuales se logra dicho resultado; por medio de dicha diferencia se explica el nivel en que las personas realizan sus actividades con un sentido de autonomía (Deci & Ryan, 2000).

La teoría de la Autodeterminación propone distintos tipos de motivación, cada uno de los cuales tiene consecuencias en el aprendizaje, el rendimiento, la experiencia personal y en el bienestar (Ryan & Deci, 2000).

Postula tres categorías de la motivación que se encuentran en un continuo de autodeterminación: motivación autónoma, motivación controlada y la amotivación (Deci & Ryan, 1991).

La motivación autónoma se caracteriza por tener un locus de control interno y por la búsqueda constante de desafíos con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo, manifestándose en el estudiante como un comportamiento autodeterminado, por lo que se configura como el tipo de motivación más óptima (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Los estudiantes con este tipo de motivación se caracterizan por participar en tareas por la curiosidad, el deseo de desafío y la sensación de disfrute y satisfacción. Constituye la forma más autónoma de motivación, pues el comportamiento es completamente regulado por el sujeto (Ratelle et al., 2007).

Por otra parte, la motivación controlada es un tipo de motivación caracterizada por tener un locus de control externo y por la búsqueda de una recompensa por cada una de las actividades realizadas, es decir, existe interés por el fin y no por la tarea en sí misma (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2009). El comportamiento es energizado por

contingencias externas, que pueden ser recompensas o castigos, es decir, hacer algo por causas externas a la actividad en sí misma. Los estudiantes con este tipo de motivación se caracterizan por participar en tareas, ya que las perciben como una obligación (Ratelle et al., 2007).

Se ha comprobado que la motivación autónoma tiene una fuerte relación con la autoeficacia académica, incluso se sostiene que este tipo de motivación es predictor de la autoeficacia académica (Ross, Perkins & Bodey, 2016).

Además, se propone la amotivación, que se entiende como el estado que ocurre cuando falta intención para actuar acompañado de sentimientos de fracaso, incompetencia e impotencia (Ryan & Deci, 2000). Actualmente se sostiene que la amotivación es conceptualmente diferente a los tipos de motivación que menciona la Teoría de la Autodeterminación, ya que el foco de dicha teoría está en el lugar del cual proviene la motivación de la persona, por lo que el concepto de amotivación, entendida como la falta de motivación, es cuestionable (Ross, Perkins & Bodey, 2016).

Los estudiantes con motivación autónoma y controlada se diferencian en su experiencia universitaria, ya que, los índices de funcionamiento

positivo del estudiante se asocian con la motivación autónoma, mientras que los índices de funcionamiento negativo están asociados con altos niveles de motivación controlada (Deci & Ryan, 2000). A continuación se explicará detalladamente este fenómeno.

Por un lado, la experiencia universitaria para los estudiantes que tienen motivación autónoma resulta ser positiva, ya que sus vivencias emocionales y conductuales son placenteras (Hill, 2013), pues se perciben a si mismos con altos niveles de capacidad académica y de satisfacción y con bajos índices de aburrimiento y ansiedad (Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009) lo cual se manifiesta en un aumento del compromiso universitario de los estudiantes (Hill, 2013).

Un estudio realizado con estudiantes de secundaria mostró que la persistencia académica es más fuerte en los estudiantes con motivación autónoma, por lo que tener este tipo de motivación resulta más adaptativo para la experiencia académica que la motivación controlada (Ratelle et al., 2007).

Por otro lado, la experiencia universitaria para los estudiantes que tienen motivación controlada, es menos positiva que la anterior, lo que se

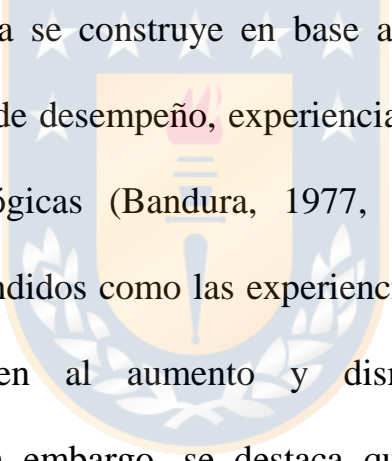
refleja en los altos niveles de aburrimiento y ansiedad; y los bajos niveles en la percepción de sí mismos respecto a la capacidad académica y de satisfacción (Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009). Se ha comprobado que la motivación controlada en los estudiantes, limita sus posibilidades de decidir sobre los intereses vocacionales y disminuye la percepción de satisfacción con la educación universitaria (Medellín, 2010), siendo incapaces de responder adecuadamente a los desafíos educativos que deben enfrentar (Ratelle et al., 2007).

En general se ha mostrado que los altos niveles de motivación predicen el rendimiento académico, la persistencia en los estudios (Vansteenkiste et al., 2009) y también la autoeficacia académica (Alt, 2015). Por el contrario, se ha evidenciado que los bajos niveles de motivación se relacionan con bajos niveles de autoeficacia académica (Ross, Perkins & Bodey, 2016).

### **1.3.2. Competencia percibida**

El concepto de autoeficacia fue propuesto por Albert Bandura en su Teoría Social – Cognitiva (1977). La autoeficacia se entiende como los “juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles

determinados de rendimiento” (Bandura, 1977, p. 2); es decir, las percepciones que las personas tienen acerca de sus capacidades para realizar exitosamente una actividad en particular; por lo tanto, el constructo de autoeficacia es independiente de las competencias que tengan los individuos para realizar una determinada tarea, pues se asocia con la actitud positiva y con el interés que manifieste el individuo (Bandura, 1997).



La autoeficacia se construye en base a cuatro tipos de fuentes de información: logros de desempeño, experiencias vicarias, persuasión social y reacciones fisiológicas (Bandura, 1977, 1997). Los (1) logros de desempeño son entendidos como las experiencias reales de éxito y fracaso, las cuales conducen al aumento y disminución de autoeficacia, respectivamente. Sin embargo, se destaca que las vivencias de fracaso ocasionales son necesarias para el desarrollo armónico del ser humano y no inciden en la disminución de la percepción de las propias capacidades para enfrentar una tarea; (2) experiencias vicarias, se basan en la observación de experiencias de éxito o fracaso de otras personas; (3) persuasión social, se entiende como la influencia social que ejerce el grupo en la realización de una determinada tarea; por último (4) reacciones fisiológicas, se refiere a la



respuesta fisiológica ante las creencias de la propia eficacia (Bartimote-Aufflick et al., 2016).

La autoeficacia debe entenderse como un rasgo específico, en otras palabras, como un conjunto de creencias relacionadas a las diferentes áreas del funcionamiento humano (Bandura, 1977; Ornelas, Blanco, Gastélum & Chávez, 2012; Rivera, Martínez, González & Salazar, 2016), configurándose como un grupo de autocreencias ligadas a diversos ámbitos de desempeño (Ornelas, et al., 2012).

La autoeficacia académica se entiende como la confianza en la capacidad de realizar con éxito las demandas académicas (Schunk, 1991); los juicios sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones relacionadas al ámbito del estudio (Blanco, 2010), es decir, se trata de la convicción de eficacia en las propias habilidades relacionadas con lo académico (Putwain, Sander & Larkin, 2013).

Se ha comprobado que la autoeficacia en el contexto académico determina las actividades que realizan los estudiantes, la persistencia, el esfuerzo, el tiempo que invierten en ello (Gore, 2006; Prat-Sala & Redford, 2010) y la forma en que actúan, ya que los individuos se comportan según

las creencias que tengan acerca de lo que se creen capaces de hacer (Ornelas et al., 2012).

La autoeficacia académica se relaciona con múltiples variables, a continuación se mencionaran las relaciones que resultan relevantes para el presente estudio.

Se ha comprobado una relación positiva entre la autoeficacia académica y la motivación (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Bartimote-Aufflick et al., 2016; Bean & Eaton, 2002; García-Fernández, Inglés, Vicent, Gonzálvez, Pérez Sánchez, & Lagos San Martín, 2016; Williams & Deci, 1996). Se ha mostrado que las percepciones de autoeficacia ejercen una influencia sobre la motivación de las personas (Bandura, 1997) y que los individuos experimentan mayor motivación para realizar un comportamiento cuando se perciben a sí mismos como competentes, lo que les permite alcanzar fácilmente sus metas (Williams & Deci, 1996; García-Fernández et al., 2016; Valle et al., 2015). Específicamente, se ha mostrado la relación positiva entre autoeficacia académica y la motivación intrínseca (Bartimote-Aufflick et al., 2016), existiendo una relación directa con la autodeterminación en el comportamiento (Palenzuela, 1983).

Se ha mostrado la relación directa entre autoeficacia académica y el rendimiento académico (Bartimote-Aufflick et al., 2016; Dias, 2013; Honicke & Broadbent, 2016; Putwain et al., 2013). Se plantea que los altos niveles de autoeficacia predicen e influyen en el aumento del rendimiento académico (Dias, 2013; Honicke & Broadbent, 2016; Putwain et al., 2013); por lo tanto, la autoeficacia académica determina el éxito o fracaso académico (Medellín, 2010; Salanova, Martínez & Llorens, 2012).

A partir de la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, se ha mostrado que los altos niveles de autoeficacia académica impactan positivamente en los niveles de persistencia académica (You, 2018). Los estudiantes que creen en sí mismos desarrollan mayores niveles de persistencia en sus estudios logrando alcanzar sus metas (Bean & Eaton, 2002). Por el contrario, cuando se perciben a sí mismos con bajos niveles de competencia académica tienen bajo rendimiento académico, lo que desencadena el abandono de la universidad (Medellín, 2010).

Se ha mostrado que los individuos con elevados niveles de autoeficacia académica presentan una mayor satisfacción académica (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007). Además se ha comprobado que

la autoeficacia académica no sólo influye en la satisfacción académica, sino que también en la satisfacción general del estudiante (Joo, Lim & kim, 2013).

La autoeficacia académica predice el ajuste a la vida universitaria, ya que mientras mayor es la autopercepción de eficacia frente a una tarea académica, mayor será la adaptación del estudiante a la educación superior (Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009). Se ha encontrado que la autoeficacia académica presente en estudiantes de primer año predice de manera significativa el ajuste académico (Van Rooij et al., 2017).

Se ha visto que la autoeficacia se relaciona con la emoción, ya que se ha evidenciado que las personas con baja autoeficacia son más propensas a experimentar mayores niveles de ansiedad (Bandura, 1986). Es decir, existe una relación negativa entre los niveles de autoeficacia académica y los niveles ansiedad; los estudiantes que tienen la creencia de contar con las capacidades necesarias para hacer frente a las demandas universitarias, son capaces de interpretar los diferentes eventos de la vida académica, como un desafío, lo cual los lleva a experimentar menores niveles de ansiedad. Por el contrario, los estudiantes que tienen bajas creencias de autoeficacia,

interpretan el mismo evento que el anterior, como amenazante, lo cual los conduce a elevar sus niveles de ansiedad (Nie, Lau & Liao, 2011).

En definitiva, los altos niveles de autoeficacia académica conducen a obtener buenas calificaciones favoreciendo el rendimiento en tareas de aprendizaje, la motivación y el éxito académico (Bean & Eaton, 2002; García-Fernández et al., 2010). Los bajos niveles de autoeficacia académica desencadenan falta de motivación por las tareas académicas, y consecuentemente, a un bajo rendimiento académico, ya que este tipo de estudiantes tiende a juzgarse a sí mismo desfavorablemente en cuanto a sus competencias académicas (Palenzuela, 1983); además tienden a no ser constante en su estudio, lo que los conduce a obtener un aprendizaje superficial (Prat-Sala & Redford, 2010).

### **1.3.3. Satisfacción académica**

Se comprende como el disfrute del rol de ser estudiante que resulta de la evaluación entre las expectativas y las experiencias académicas (Lent et al., 2007), implicando una actitud positiva hacia la carrera que se estudia y la universidad (Garbanzo, 2017). Se entiende como la valorización que los estudiantes realizan respecto de sus expectativas académicas (Diener, 1994;

Huebner & Gilman, 2006), es decir, de la experiencia académica en la universidad, en virtud de la atención de sus necesidades y al logro de sus expectativas (Cabana, Cortés, Vega, & Cortés, 2016); configurándose como un fenómeno complejo y multidimensional que se va modificando continuamente por las experiencias propias de la vida universitaria (Melo et al., 2015).

La satisfacción se constituye como un determinante en la persistencia en los estudios (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018; Matos Pedro, Alves & Leitao, 2018), ya que al existir correspondencia entre las expectativas y la realidad académica el estudiante se siente conforme con su ingreso a la universidad, lo que incide positivamente en su decisión de continuar (Joo, Lim & Kim, 2013).

El modelo del bienestar normativo es un marco útil para predecir la satisfacción académica y la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios (Garriot, Hudyma, Keene & Santiago, 2015). Este modelo incluye aspectos cognitivos, conductuales, sociales y afectivos para determinar el bienestar normativo (Lent et al., 2009), explicando que los estudiantes con alta satisfacción académica se caracterizan por tener claras

sus metas académicas, presentar un elevado nivel de autoeficacia académica y percibir un apoyo social adecuado para alcanzar sus objetivos, permitiendo a los estudiantes un funcionamiento óptimo en su carrera (Lent et al., 2007).

Se ha evidenciado la correlación positiva entre la satisfacción académica y el ajuste, ya que los estudiantes satisfechos académicamente experimentan altos niveles de adaptación (Huebner & Gilman, 2006).

Se ha encontrado que la satisfacción académica correlaciona positivamente con un alto rendimiento académico (Hernández, Fernández, Lorite & Granado, 2018).

Se ha relacionado positivamente altos niveles de satisfacción académica del estudiante con la motivación autónoma (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, & Ortiz-Camacho, 2015; Figueroa, Buxarrais, Llanes & Venceslao, 2018; Hernández, Fernández, Lorite & Granado, 2018). Se ha estudiado que la relación entre altos niveles de satisfacción académica y motivación autónoma es más fuerte en estudiantes de primer año, ya que a menudo la sensación de motivación autónoma y de bienestar, componen un estado ideal que se socializa y valora en mayor

medida en los primeros años de universidad (Figuroa, Buxarrais, LLanes, & Venceslao, 2018; Garriot, et al., 2015; Hinrichs, Ortiz & Pérez, 2016; Hernández, Fernández, Lorite & Granado, 2018).

#### **1.4. Ajuste a la vida universitaria**

Se entiende como la adaptación del estudiante al entorno universitario, en la que intervienen factores de índole personal y contextual (Baker & Siryk, 1984, 1986; Katz & Somers, 2017; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012; Veldman, Meeussen Van Laar, 2019). Se refiere al grado en que los estudiantes pueden adaptarse rápida y efectivamente a los diversos desafíos del contexto universitario (Credé & Niehorster, 2012), es decir, al éxito en el manejo de las demandas académicas, sociales y personales de la educación superior (Baker & Siryk, 1984).

La adaptación exitosa del estudiante a educación superior es un proceso complejo, ya que requiere la interacción permanente entre las características del estudiante y las características de la universidad (Páramo et al., 2017), constituyéndose como una respuesta psicológica que resulta de



la interacción entre el alumno y la institución (Bean & Eaton, 2002). Por lo mismo, el ajuste a la vida universitaria es el resultado deseable de las universidades (Credé & Niehorster, 2012), ya que permite la integración del individuo al entorno académico y social (Bean & Eaton, 2002; Credé & Niehorster, 2012), lo cual favorece la capacidad para desenvolverse sin dificultades (Holliman, Sheriston, Martin, Collie & Sayer, 2018) y con ello la intención de permanecer en la universidad (Bean & Eaton, 2002; Matoti, 2011).

Los jóvenes ingresan a educación superior con diversas expectativas sobre la universidad y su funcionamiento, las que se forman a partir de experiencias previas y del acervo sociocultural del estudiante, las cuales contribuyen a aumentar o disminuir los niveles de ansiedad e incertidumbre asociados al ingreso a la educación superior (Maunder, Cunliffe, Galvin, Mjali & Rogers, 2012). Dichas expectativas son evaluadas y comparadas con la realidad, pudiendo existir correspondencia o discordancia entre ambas, lo que desencadena el ajuste y desajuste, respectivamente (Da Silva & Benevides, 2017).

El grado en que los estudiantes son capaces de ajustarse eficazmente al contexto universitario determinará sus niveles de bienestar, persistencia en los estudios (Páramo et al., 2017), desempeño académico, su capacidad para desenvolverse diariamente en la universidad y su motivación (Holliman, Sheriston, Martin, Collie & Sayer, 2018).

Se ha encontrado que existen diversas variables que influyen en el ajuste a la vida universitaria: características demográficas, logros previos, experiencias anteriores relacionadas a la universidad, rasgos de personalidad, estado afectivo, estilo de afrontamiento, soporte social y la relación con los padres (Credé & Niehorster, 2012). De los mencionado, se destaca que los logros académicos previos al ingreso de la universidad de los estudiantes, son predictores del ajuste (Páramo et al., 2017).

El ajuste a la vida universitaria al ser un constructo multidimensional, se constituye de diferentes componentes:

1. El ajuste académico: mide el éxito del estudiante para hacer frente a las demandas educativas propias de la experiencia universitaria (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012).

2. Ajuste social: Refleja el grado de éxito de los estudiantes en el enfrentamiento de las demandas interpersonales y sociales de la vida universitaria (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012).
3. Ajuste personal-emocional: Se centra en el estado psicológico y en el grado de malestar psicológico que experimenta el estudiante como estrés y ansiedad (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012).
4. Apego institucional: Se enfoca en evaluar el compromiso y grado en que los estudiantes se identifican con la institución de educación superior y con los individuos que pertenecen a ella (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012).

El desajuste a la vida universitaria constituye un obstáculo para alcanzar los resultados deseados por los estudiantes, específicamente para obtener el título universitario, impidiéndoles valorar la experiencia universitaria como una oportunidad de crecimiento personal (Credé & Niehorster, 2012). Las dificultades en el ajuste puede conducir a los estudiantes a desarrollar conductas desadaptativas como obtener un bajo rendimiento académico y consumo de drogas y alcohol (Salami, 2011).

Los estudiantes desajustados se caracterizan por tener dificultades en uno o varios tipos de ajuste a la vida universitaria, a continuación se detallará las dificultades de los estudiantes en cada uno de los tipos de ajustes mencionados:

Los estudiantes que no son capaces *de ajustarse académicamente a la universidad* perciben a sus instituciones (facultades) poco cálidas, con insuficiente capacidad para brindarles ayuda efectiva cuando la requieren y con escasas instancias para relacionarse formal e informalmente, percibiendo una mala calidad de la enseñanza y visualizando a los profesores con carencias en las habilidades pedagógicas (Sevinç & Gizir, 2014).

El ajuste académico impacta directamente en el rendimiento, a diferencia de los otros tipos de ajuste, como el ajuste social, ajuste personal-emocional y apego institucional, ya que estos afectan indirectamente el rendimiento (Credé & Niehorster, 2012).

Los estudiantes con dificultades en el *ajuste social* tienen limitadas interacciones sociales con los compañeros de clases, ya que éstas se perciben como competitivas y egoístas, por lo que no cuentan con redes de

apoyo, ni son capaces de participar en actividades extracurriculares durante su tiempo libre (Sevinç & Gizir, 2014). Se ha comprobado que realizar actividades extracurriculares, como por ejemplo actividades deportivas, tienen un impacto positivo en el ajuste, ya que los estudiantes que participan en ellas se adaptan fácilmente a la institución educacional y son capaces de establecer y mantener relaciones con sus compañeros, lo que les permite, al momento de egresar de la universidad, contar con una amplia gama de habilidades interpersonales para desempeñarse activa y eficazmente en otros contextos sociales (Almeida, Guisande & Paisana, 2012; Gómez, Urzúa & Glass, 2014).

Estudiantes que tienen relaciones más fuertes con sus compañeros, demuestran niveles más altos de ajuste universitario; mientras que los que manifiestan experimentar relaciones problemáticas, tenían un ajuste más bajo; por lo tanto, la falta de integración social con los compañeros se asocia con una deficiencia en la transición a la vida universitaria (Maunder, 2017). Se concluye que el predictor más significativo del ajuste a la vida universitaria es el apego que los estudiantes tienen con su grupo de pares (Maunder, 2017; Maunder, et al., 2012).

Además, las interacciones sociales promueven la autoeficacia académica, ya que las relaciones con otros permiten a los estudiantes reflexionar sobre dos aspectos: el propio trabajo y los resultados obtenidos. Ambos aspectos son comparados con sus pares para realizar las adecuaciones necesarias para lograr desempeñarse eficaz y efectivamente en la universidad (Alt, 2015).

Estudiantes con problemas en el *ajuste personal-emocional* experimentarían durante el primer año universitario nostalgia, timidez, miedo al fracaso y a la desaprobación, y se caracterizarían por seleccionar la carrera basados en experiencias previas que son negativas y no por su gusto o preferencia (Sevinç & Gizir, 2014). La capacidad del estudiante de ajustarse a la vida universitaria se afecta negativamente por la ansiedad social que experimentan los universitarios en su primer año, lo que se refleja en el miedo por la evaluación que los otros realicen de sí mismo, generando aislamiento, evitación social y angustia, lo cual repercute en los otros tipos de ajuste universitario (Arjanggi & Kusumaningsih, 2016; Maunder, et, al., 2012).

Los estudiantes con dificultades en el *apego institucional* manifiestan no sentirse parte de la carrera y de la universidad (Sevinç & Gizir, 2014). Se ha mostrado que si hay bajos niveles de ajuste social, ajuste académico y ajuste personal-emocional es probable que también existan bajos niveles de apego institucional, por lo tanto, es el apego institucional el que determina y predice la retención de los estudiantes (Credé & Niehorster, 2012).

En definitiva, el desafío de enfrentar con éxito la vida universitaria exige que los estudiantes crean en las habilidades que tienen para manejar cualquier situación personal, académica y/o social y que estén motivados para enfrentar el desafío de la universidad, lo que les permitirá obtener un alto rendimiento académico (Borzzone, 2017; Salami, 2011) y desarrollar actitudes positivas hacia la organización educacional, lo que se refleja en la sensación de encajar en el entorno universitario, en las buenas notas y en su entusiasmo por graduarse (Bean & Eaton, 2002).

### **1.5. Desempeño académico percibido**

El rendimiento académico se entiende como el resultado de la interacción de diversos factores personales, sociales e institucionales

(Garbanzo, 2007; Mella & Narváez, 2013), lo que evidencia la complejidad y naturaleza multifactorial del concepto (Garbanzo, 2007). Por lo anterior, la definición del rendimiento académico ha estado en constantes discusiones, sin embargo, se ha consensuado que el resultado del rendimiento académico se conceptualice en las calificaciones (Barahona, 2014; Garbanzo, 2007; Tonconi, 2010), la que refleja el grado de logro de la experiencia de aprendizaje para el estudiante (García, López de Castro & Rivero, 2014).

Por lo tanto, el concepto de rendimiento académico es indispensable cuando se alude a la educación, pues permite aproximarse a la realidad educativa y representa un insumo valioso para la planificación y ejecución de planes de acción de las instituciones educativas con el objetivo de combatir el abandono universitario y garantizar el éxito académico (Garbanzo, 2007).

Se ha comprobado que el rendimiento académico aumenta cuando existen hábitos de estudios, asistencia regular a clases y una actitud positiva hacia la universidad (Barahona, 2014).



El desempeño académico percibido, por otra parte, se configura como una variable socio-educacional que se comprende como la representación que tiene un estudiante de su propio rendimiento, y no sólo responde a las notas formales, sino también a elementos internos y de su entorno; es decir, se asocia con variables de los propios estudiantes y con variables exógenas. En conclusión, el desempeño académico percibido se constituye por diversas variables que interaccionan y redundan en un resultado de calificación (Mella & Narváez, 2013).

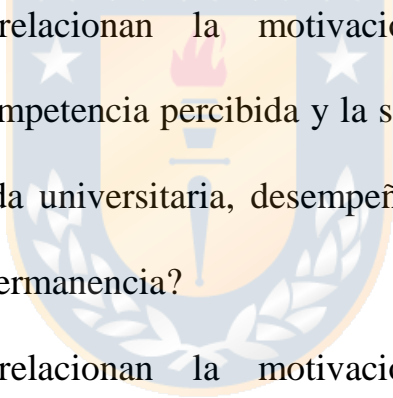
Se ha mostrado que el desempeño percibido se nutre por la motivación del estudiante, la cual se afecta por el contexto social, individual y educativo (Mella & Narváez, 2013).

## **CAPITULO 2: Preguntas, Hipótesis y Objetivos**

La presente investigación se realizó en dos fases, una cuantitativa y luego una cualitativa.

### **2.1. Fase 1: Cuantitativa**

#### **2.1.1. Preguntas de investigación**

- 
- a) ¿Cómo se relacionan la motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y la satisfacción académica con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia?
  - b) ¿Cómo se relacionan la motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia considerando el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)?
  - c) ¿Cómo se relacionan la motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la

intención de permanencia considerando el lugar de preferencia al elegir la carrera?

### **2.1.2. Hipótesis de investigación**

- a) Las variables motivación autónoma, competencia percibida y satisfacción académica tienen una correlación positiva y de magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia. La motivación controlada tiene una correlación negativa con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia.
- b) La motivación autónoma, competencia percibida y satisfacción académica tienen una correlación positiva y de magnitud moderada con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes con alto puntaje en la Prueba de Selección Universitaria. La motivación controlada tiene correlación negativa con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes con alto puntaje en la Prueba de Selección Universitaria.

c) La motivación autónoma, competencia percibida y satisfacción académica tienen relación positiva y de magnitud moderada con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes que están cursando carrera elegida como su primer lugar de preferencia al postular. La motivación controlada tiene una correlación negativa con el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes que están cursando carrera elegida como su primer lugar de preferencia al postular.

### **2.1.3. Objetivos de investigación**

- a) Estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año.
- b) Considerado el efecto moderador de la variable puntaje PSU, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida

universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año.

- c) Considerado el efecto moderador de la variable lugar de preferencia de la carrera, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año.

## **2.2. Fase 2: Cualitativa**

### **2.2.1. Pregunta de investigación**

¿Cómo perciben su motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica los sujetos que abandonan el primer año universitario?

### **2.2.2. Supuesto de investigación**

Los sujetos que abandonan el primer año perciben que la motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica son procesos que influyen persistentemente y que actúan como gatilladores del abandono universitario.

### **2.2.3. Objetivo de investigación**

Comprender la percepción sobre la motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario.



## **CAPITULO 3: Método**

El estudio empleó un diseño metodológico de tipo explicativo secuencial de dos fases: una primera etapa cuantitativa y una segunda cualitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 544), sin interrelación directa de muestras. En la primera etapa se aplicó un cuestionario de autorreporte con el objetivo de estimar la relación entre las variables del estudio, y en la segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en la vivencia de abandono desde la perspectiva de los temas que refiere la literatura científica (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003).

### **3.1. Fase 1: Cuantitativa**

#### **3.1.1. Diseño**

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño asociativo de corte transversal, donde se buscó la asociación estadística entre las variables en un solo momento de medición (Ato, López, & Benavente, 2013; Hernández, et al., 2014).

### **3.1.2. Participantes**

#### **Población**

El universo estuvo constituido por estudiantes matriculados en primer año de una carrera universitaria durante el 2017 en la Universidad de Concepción y Universidad de La Serena.

#### **Muestra**

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencionado accidental (Bar, 2010), considerando como criterios de inclusión el cursar por primera vez el primer año académico de una carrera de pregrado y el haber ingresado por primera vez a la universidad durante el 2017. Se consideró además que los estudiantes accedieran a participar del estudio y firmaran el consentimiento informado.

Se contó con la participación de 440 estudiantes de primer año de Universidad de Concepción (N=294) y Universidad de La Serena (N=146) (Ver Tabla 1 y 2).



**Tabla 1: Distribución de la muestra cuantitativa**

Características	
Edad	Media: 22,5 Desviación estándar: 15,0 Mínimo: 17 Máximo: 38
Sexo	Hombres: 58,2% Mujeres: 41,8%
Carreras	Ing. en Ad. de empresas: 7% Arquitectura: 0,2% Artes Visuales: 6,4% Astronomía: 0,5% Licenciatura en física: 0,9% Diseño Industrial: 7% Educación Parvularia: 5% Geografía: 8,9% Ing. Comercial: 0,2% Ing. Civil: 0,7% Ing. Civil en Minas: 5% Ing. Civil Plan Común: 2,3% Ing. Biomédica: 1,1% Ing. de Materiales: 1,1% Ing. Eléctrica: 7,7% Ing. Telecomunicaciones: 1,8% Ing. Industrial: 0,7% Ing. Informática: 3,6% Ing. Civil Matemática: 1,4% Ing. Civil Mecánica: 5% Ing. Biotecnología Vegetal: 2% Ing. en Construcción: 1,6% Ing. Forestal: 1,1% Ing. Aeroespacial: 2,3% Licenciatura en Matemática: 1,8% Pedagogía Historia y Geografía: 6,8% Pedagogía Matemática y Computación: 3,2% Sociología: 3,6% Pedagogía General Básica: 6,6%
Instituciones	Universidad de Concepción: 66,8% Universidad de La Serena: 33,2%
PSU	Media: 545,4 D.E: 202,8

	Mínimo: 400 Máximo: 822
Lugar de preferencia	1° opción: 65,5% 2° opción: 20% 3° opción: 8,4%

**Tabla 2: Caracterización de la muestra cuantitativa**

<b>Institución</b>	<b>Carrera</b>
Universidad de Concepción	Artes Visuales
	Geografía
	Ingeniería Civil
	Ingeniería Civil en minas
	Ing. Civil Plan Común
	Ing. Biomédica
	Ing. De Materiales
	Ing. Eléctrica
	Ing. Telecomunicaciones
	Ing. Industrial
	Ing. Informática
	Ing. Civil Matemática
	Ing. Civil Mecánica
	Ing. Civil Metalúrgica
	Ing. Biotecnología Vegetal
	Ing. Forestal
	Ing. Aeroespacial
	Licenciatura en Matemática
	Pedagogía Historia y Geografía
	Sociología
Universidad de la Serena	Administración de empresas
	Arquitectura
	Astronomía
	Licenciatura en física
	Diseño Industrial
	Educación Parvularia
	Ing. Comercial
	Ing. Construcción

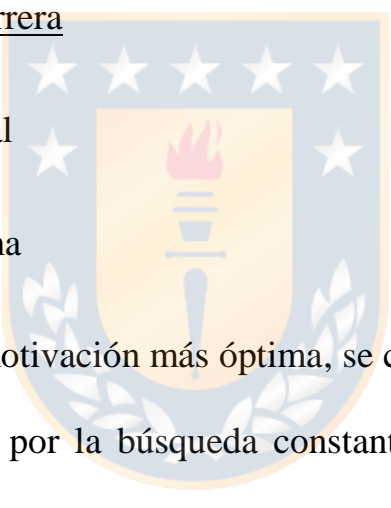
### 3.1.3. Variables.

#### Variables independientes

##### Motivación por la carrera

Definición conceptual

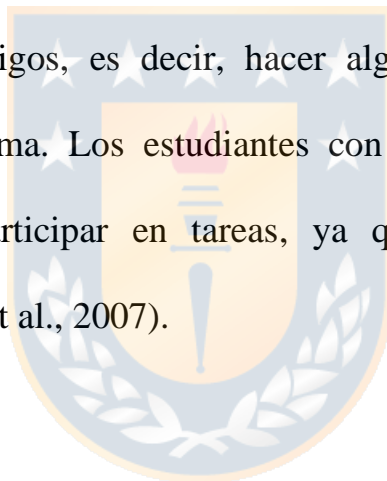
Motivación Autónoma



Es el tipo de motivación más óptima, se caracteriza por tener un locus de control interno y por la búsqueda constante de desafíos con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo, manifestándose en el estudiante como un comportamiento autodeterminado (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Los estudiantes con este tipo de motivación se caracterizan por participar en tareas por la curiosidad, el deseo de desafío y la sensación de disfrute y satisfacción. Constituye la forma más autónoma de motivación, pues el comportamiento es completamente regulado por el sujeto (Ratelle et al., 2007).

## Motivación Controlada

Es el tipo de motivación caracterizada por tener un locus de control externo y por la búsqueda de una recompensa por cada una de las actividades realizadas, es decir, existe interés por el fin y no por la tarea en sí misma (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2009). El comportamiento es energizado por contingencias externas, que pueden ser recompensas o castigos, es decir, hacer algo por causas externas a la actividad en sí misma. Los estudiantes con este tipo de motivación se caracterizan por participar en tareas, ya que las perciben como una obligación (Ratelle et al., 2007).



## Definición operativa

Respuestas en la Escala de Autorregulación Académica. La escala usada está compuesta por 16 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1=totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). Mayores puntuaciones en alguna de las dimensiones indican predisposición a ese tipo de motivación.

## Autoeficacia académica

### Definición conceptual

Percepciones que las personas tienen acerca de sus capacidades para realizar exitosamente una actividad en particular (Bandura, 1997). Se entiende como la confianza en la capacidad de realizar con éxito las demandas académicas (Schunk, 1991).

### Definición operativa

Respuestas en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, que se compone de 10 ítems que son evaluados en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo). La suma total de las puntuaciones indica el grado de autoeficacia académica percibida por los estudiantes.

## Satisfacción académica

### Definición conceptual

Se entiende como el disfrute del rol de ser estudiante que resulta de la evaluación entre las expectativas y las experiencias académicas (Lent et al., 2007). Es un componente cognitivo del bienestar psicológico que se refiere

a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con sus logros alcanzados (Diener, 1994).

### Definición operativa

Respuestas en la versión en español de la Escala de Satisfacción Académica. La escala está compuesta por 7 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). El grado de satisfacción se obtiene a partir de la media total.



### **Variables dependientes**

#### Ajuste a la vida universitaria

### Definición conceptual

Se refiere al éxito de los estudiantes en el manejo de las demandas académicas, sociales y personales de la educación universitaria, configurándose como la capacidad para adaptarse a las exigencias de la universidad (Baker & Siryk, 1984). Es decir, es la adaptación del estudiante

al entorno universitario (Baker & Siryk, 1984, 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012).

#### Definición operativa

Respuesta a la versión en español del Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria, adaptado para estudiantes universitarios chilenos que contiene 43 reactivos, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 muy de acuerdo).

#### Desempeño académico percibido

#### Definición conceptual

Representación que un estudiante tiene de su propio rendimiento (García, López & Rivero, 2014; Mella & Narváez, 2013).

#### Definición operativa

Respuesta de autorreporte en una escala tipo Likert de 7 puntos que va desde muy deficiente a sobresaliente.

## Intención de permanencia

### Definición conceptual

Es la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios hasta el logro del grado o título (Himmel, 2002); es decir, se refiere a los estudiantes que están matriculados y que se mantienen en la misma institución y generación (SIES, 2016).

### Definición operativa

Respuesta de autorreporte en base al reactivo ¿Deseas continuar estudiando la misma carrera?. El estudiante debe responder en una escala con formato de respuesta Likert de 7 puntos que va desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

## **Condiciones de acceso a la vida universitaria**

## Prueba Selección Universitaria

### Definición conceptual

La Prueba corresponde a un instrumento de medición estandarizado que se compone de preguntas de selección múltiple con cinco opciones de



respuesta, de las cuales solo una es la correcta (DEMRE, 2016). Los puntajes obtenidos en la PSU se normalizan en una media de 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, truncando los extremos en 150 y 850 puntos (DEMRE, 2017).

#### Definición operativa

Puntuación en la PSU reportada por el estudiante.

#### Lugar de preferencia

#### Definición conceptual

Consiste en el orden de las postulaciones a las carreras que el estudiante desea estudiar. Se puede seleccionar un total de 10 preferencias como máximo (DEMRE, 2017).

#### Definición operativa

Reporte del estudiante sobre el lugar de preferencia de la carrera que actualmente cursa que realizó al momento de postular.

### 3.1.4. Instrumentos

*Condiciones de acceso a la universidad: Puntaje Prueba de Selección Universitaria y lugar de preferencia de la carrera.*

Dentro del conjunto de datos sociodemográficos se solicitó a los estudiantes mencionar el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria y el lugar de preferencia de la carrera marcado al postular y que actualmente están cursando.

*Escala de Autorregulación Académica*

Se utilizó la versión en español de la Escala de Autorregulación Académica (Matos, Herrera, & Gargurevich, 2017), creada por Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, y Lens (2009). Esta escala evalúa las razones por las cuales el estudiante se encuentra cursando su carrera. Está compuesta por 16 ítems, dividido en 4 sub-dimensiones (motivación intrínseca; regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa), que a su vez componen dos dimensiones: motivación autónoma ( $\alpha = .87$ . ej. “yo estudio esta carrera porque es divertido”) y motivación controlada ( $\alpha = .72$ . ej. “yo estudio esta carrera porque otros esperan que yo lo haga”). La primera resultante de la suma de la regulación intrínseca e

identificada y la segunda de la suma de la regulación introyectada y externa. En este estudio se empleará una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1=totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). Mayores puntuaciones en alguna de las dimensiones indican predisposición a ese tipo de motivación. En esta investigación la motivación autónoma obtuvo  $\alpha=.78$

#### *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas*

Se utilizó la versión chilena de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (García-Fernández et al., 2016). Consta de 10 ítems que miden las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo universitario. En este estudio, los ítems son evaluados en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo), presenta afirmaciones como “Tengo la convicción de que puedo obtener excelentes notas en las pruebas”. La suma total de las puntuaciones indica el grado de autoeficacia académica percibida por los estudiantes. En estudiantes chilenos se presentó adecuado nivel de consistencia interna ( $\alpha=.88$ ) y

mantiene la estructura unifactorial propuesta en la versión original (Palenzuela, 1983). En esta investigación obtuvo  $\alpha=.77$

### *Escala de Satisfacción Académica*

Se empleó la versión en español de la Escala de Satisfacción Académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schmidt (2007). Evalúa el grado en el que los estudiantes se sienten satisfechos en general en sus estudios (ej. "estoy satisfecho(a) con estar cursando esta carrera"). Está compuesta por 7 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). El grado de satisfacción se obtiene a partir de la media total. La escala original reporta una estructura unifactorial y produjo índices de fiabilidad de .94. La versión en español mantiene la estructura unifactorial con índice de confiabilidad de .85 (Medrano, Fernández, & Pérez, 2014). En esta investigación obtuvo  $\alpha=.79$

### *Cuestionario de Adaptación a la vida universitaria*

Se empleó la versión en español del Cuestionario de Adaptación al Estudiante Universitario (Baker & Siryk, 1986). Este cuestionario evalúa cómo los estudiantes se ajustan a la universidad (Rodríguez, Tinajero,

Guisande, & Páramo, 2012). Se realizó una adaptación para estudiantes universitarios chilenos que contiene 43 reactivos, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 muy de acuerdo). Está compuesta por cuatro subescalas, Ajuste académico, (16 ítems, ej. “Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio”); Ajuste social (12 ítems, ej. “Creo que encajo bien en la Universidad”); Ajuste personal-emocional (12 ítems, ej. “Últimamente he experimentado tristeza y bastantes cambios de humor”) y Apego institucional (9 ítems, ej. “Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad”). En esta investigación obtuvo ajuste a la vida universitaria  $\alpha=.74$  (ajuste académico  $\alpha=.73$ , ajuste social  $\alpha=.76$ , ajuste institucional  $\alpha=.76$  y ajuste emocional  $\alpha=.76$ ).

### *Desempeño académico percibido*

En el set de cuestionarios se les preguntó a los estudiantes su percepción acerca de su propio rendimiento académico, la cual debe ser contestada en una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde muy deficiente a sobresaliente.

### *Intención de permanencia*

En el set de cuestionarios se les preguntará a los estudiantes si tenían o no intenciones de continuar con la carrera universitaria que estaban cursando.

#### **3.1.5. Procedimiento de recolección de datos**

Se estableció contacto con los directores de carreras de las universidades para dar a conocer que el presente estudio es parte de una investigación más amplia denominada Proyecto FONDECYT 1161502: Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios basado en procesos cognitivo motivacionales. En dicha instancia, se explicó además los objetivos de la investigación. Una vez aceptada la propuesta, se solicitó a los directores firmar una carta en la que se explicaba con detalle el procedimiento realizado y se coordinó la aplicación de instrumentos.

A los estudiantes, previo a la aplicación, se les explicó verbalmente los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de participar y de abandonar la aplicación, los instrumentos, el modo de responder, la confidencialidad de los datos recolectados y que no se les retribuiría por

participar en el estudio. Se les entregó el consentimiento informado por escrito para que lo pudiesen leer y en caso estar de acuerdo, firmar.

La aplicación fue realizada colectivamente a los estudiantes por los investigadores a cargo y por colaboradores durante un módulo de clases con una duración aproximada de 30 a 35 minutos.

### **3.1.6. Procedimiento de análisis de datos**

En un primer momento se realizaron análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la población de estudio. Posteriormente se analizó la distribución de la muestra con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, junto con análisis de estadística descriptiva (frecuencia, media y desviación estándar).

Finalmente se realizaron análisis de relación lineal con el estadístico rho de Spearman, ya que la muestra no se ajustó a una distribución normal (Hernández, et al., 2014).

Para la interpretación de las correlaciones de  $r$  de Spearman y la correspondiente clasificación se consideró la dirección de la correlación (Mondragon, 2014) y la magnitud del impacto (Cohen, 1992).

Respecto a la dirección de la correlación (Mondragon, 2014), se plantea que esta puede ser positiva o negativa.

En relación a la magnitud del impacto (Cohen, 1992), se plantea lo siguiente:

- Correlaciones de magnitud baja: de .10 a .29
- Correlaciones de magnitud moderada: de .30 a .49
- Correlaciones de magnitud alta:  $\geq .50$

Las categorías fueron: PSU bajo son los puntajes entre 400 y 590 puntos; PSU medio los puntajes entre 591 y 669 y PSU alto los puntajes entre 670 a 820. Para la variable moderadora preferencia de postulación a la carrera, se consideraron las categorías: primera preferencia, segunda preferencia y tercera preferencia; ésta última incluye desde la tercera a la décima preferencia.

### **3.1.7. Consideraciones éticas**

A los estudiantes participantes del estudio se les explicó a través de dos vías, una oral y otra escrita, los siguientes puntos: los objetivos del estudio; su correspondencia con una investigación más amplia denominada Proyecto Fondecyt 1161502; su participación y el carácter libre y voluntario; la



posibilidad de suspender la aplicación en cualquier momento del proyecto, si el participante lo estima conveniente, sin expresión de causa y sin consecuencias negativas para ellos o para la universidad. Además, se les explicó que el estudio no presenta riesgos identificables para su integridad física o psicológica; que los datos solicitados para la aplicación del cuestionario y la entrevista no son anónimos, pero serán manejados bajo absoluta confidencialidad y que los nombres de los participantes no aparecerán en ninguna parte del estudio o publicación de sus resultados. Por último, se les señaló que si los participantes lo solicitan, se les entregará un informe final de los resultados de la investigación.

A partir de lo anterior, se les solicitó leer y firmar el consentimiento informado, en caso de estar de acuerdo con lo expuesto.

## **3.2. Fase 2: Cualitativa**

### **3.2.1. Diseño**

Se utilizó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico, a través del cual se buscó comprender el fenómeno del abandono de una carrera universitaria, desde la perspectiva de los propios sujetos y desde la

construcción que estos tienen de la realidad social (Ruiz, 2012; Pérez-Luco, Lagos, Mardones & Sáez, 2017).

### 3.2.2. Participantes

Se contó con la participación de 27 sujetos (Ver Tabla 3 y 4). Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo por criterio, con participación voluntaria. El criterio de selección fue el haber abandonado una carrera universitaria en los últimos dos años (Pérez-Luco et al., 2017).

**Tabla 3: Distribución de la muestra cualitativa**

Características	
Edad	Media: 21,9 Desviación estándar: 1,75 Mínimo: 20 Máximo: 27
Sexo	Hombres: 64,3% Mujeres: 35,7%
Carreras	Arquitectura: 7,14% Bachillerato en Ciencias: 3,57% Biología Marina: 3,57% Derecho: 3,57% Carreras de la salud: 39,2% Ingenierías: 35,7% Pedagogía: 7,14%
Instituciones	Universidad del Bío Bío: 3,57% Universidad San Sebastián: 7,14% Universidad Católica de la Santísima Concepción: 7,14% Universidad Técnica Federico Santa María: 3,57% Universidad de Concepción: 53,57% Universidad Andrés Bello: 3,57% Universidad del Desarrollo: 21,43%

**Tabla 4: Caracterización de la muestra cualitativa**

<b>Institución de la que abandonó la carrera</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Carrera que abandonó</b>
Universidad Andrés Bello	Masculino	22	Odontología
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Femenino	25	Nutrición y dietética
	Masculino	23	Biología Marina
Universidad de Concepción	Femenino	20	Ing. en Estadística
		21	Enfermería
		22	Odontología
		23	Pedagogía en Inglés
		20	Ing. Civil Plan Común Arquitectura Ing. Civil informática Kinesiología Ing. Civil
Universidad del Bío Bío	Masculino	21	Derecho Ped. En Ed. Física
		23	Ing. Civil Biomédica Ing. Civil informática Ing. Civil Industrial Arquitectura
		24	Bachillerato en Ciencias
Universidad del Desarrollo	Femenino	21	Ing. Comercial
		20	Odontología Fonoaudiología
	Masculino	21	Fonoaudiología
		22	Kinesiología Fonoaudiología
Universidad San Sebastián	Femenino	23	Medicina Veterinaria Kinesiología
Universidad Técnica Federico Santa María	Masculino	27	Mantenimiento industrial



### 3.2.3. Recolección de la información

- **Ficha de datos**

Esta ficha solicitó información de tipo sociodemográfica y relativa a la ocupación actual de la persona.

- ***Entrevista semiestructurada***

La información se recabó a través de entrevistas en profundidad de carácter semiestructuradas, dado que permiten obtener mayor riqueza en la información recolectada, siendo esta contextualizada a la experiencia de la persona y permitiendo flexibilidad en la forma en cómo se recolecta la información (Hernández et al., 2014; Valles, 1999).

La modalidad semiestructurada corresponde a un guion temático que sitúa la conversación en determinados ejes estructurales, dentro de los cuales se espera fluctúe el diálogo (Ver anexo 3). Además, permite una adecuada flexibilidad frente a la aparición de temáticas nuevas, que pudiesen resultar de importancia en el curso de la entrevista (Vieytes, 2004).

El procedimiento para la realización de las entrevistas fue común para todos los entrevistados, existiendo consignas de presentación, inicio,

cierre y despedida. Sin embargo, el orden en el cual se abordaron los distintos temas así como la formulación de las preguntas, no siguió una estructura definida, quedando a criterio de la entrevistadora el curso del diálogo (Hernández et al., 2014).

#### **3.2.4. Procedimiento de aplicación**

En los meses de junio a septiembre de 2018 se contactó a personas que abandonaron una carrera universitaria durante el primer año, considerando un límite temporal de dos años; es decir que el abandono haya tenido lugar hasta el 2016.

Una vez establecido el contacto, a los sujetos se les informó por vía oral y escrita los resguardos éticos de la investigación, junto a ello se les solicitó leer y firmar el consentimiento informado.

Posteriormente se les invitó a participar de una entrevista en profundidad respecto de su vivencia de abandono de una carrera, lo cual tuvo una duración aproximada de 40 minutos por cada participante (anexo 3).

### **3.2.5. Análisis de la información**

Para llevar a cabo el análisis de la información, se transcribieron las entrevistas de forma no literal, omitiendo muletillas del participante y entrevistador, así como fragmentos de conversación que no guardaran relación con el objetivo del estudio y respuestas redundantes.

La información obtenida de las entrevistas se analizó mediante un procedimiento de análisis temático, lo que implicó en un primer momento una revisión de la información, y luego la definición de las unidades de análisis, que en este caso, como se mencionó, fue por medio del criterio de análisis temático; es decir, se seleccionaron los temas de acuerdo al esquema pre establecido en la entrevista (Anexo 3). Posteriormente, se realizó el proceso de categorización, donde las unidades de análisis se clasificaron de acuerdo a los constructos teóricos extraídos de la literatura y bajo otros que emergieron de la propia interpretación de la información. Cada categoría de análisis se precisó con dimensiones y propiedades que surgieron de la interpretación de cada relato (Hernández et al., 2014; Coffey & Alkinson, 2003).

Cabe señalar que el análisis temático se sometió a validación de 3 jueces expertos, personas con grado de Doctor en Psicología, experiencia en

psicología educativa y manejo teórico y empírico de las variables cognitivas motivacionales, que son constructos en la presente investigación.

### **3.2.6. Consideraciones éticas**

Los participantes del estudio fueron informados del carácter voluntario y confidencial de su participación, teniendo la libertad de abandonar la entrevista en cualquier momento sin necesidad de justificación alguna y sin que esto pudiese implicar algún perjuicio para ellos. Esta información se dio a conocer de manera verbal y escrita mediante consentimiento informado.

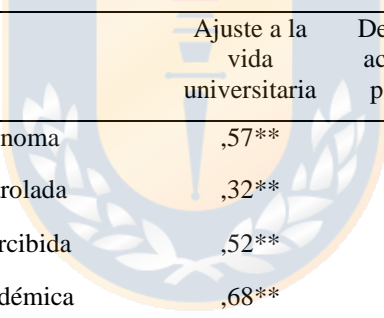
Además existió un compromiso económico de costear los gastos de traslados de los participantes, con el fin de que la participación en este estudio no signifique para los sujetos ninguna consecuencia negativa como lo es el incurrir en gastos económicos.

## CAPITULO 4: Resultados

### 4.1. Resultados Fase 1

Los resultados evidencian que las variables correlacionaron significativamente entre sí en todos los casos (ver Tabla 5), existiendo una correlación directa y positiva entre ellas.

Tabla 5: Correlaciones de variables



	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño académico percibido	Intención de permanencia
Motivación autónoma	,57**	,34**	,56**
Motivación controlada	,32**	,12*	,22*
Competencia percibida	,52**	,49**	,32**
Satisfacción académica	,68**	,46**	,56**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados evidencian el efecto moderador de las condiciones para el acceso a la vida universitaria, específicamente del Puntaje en la PSU (Ver Tabla 6) y el lugar de preferencia de la carrera (Ver Tabla 7) en la relación entre las variables motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida, satisfacción académica con ajuste a la vida



universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia.

**Tabla 6: Correlaciones de variables en condiciones de PSU bajo, medio y alto**

	PSU bajo			PSU medio			PSU alto		
	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia
1. Motivación autónoma	,59**	,35**	,55**	,57**	,33**	,57**	,51**	,35**	,50**
2. Motivación controlada	,27**	,14	,25**	,24**	,08	,17*	,48**	,14	,28**
3. Competencia percibida	,53**	,47**	,32**	,49**	,53**	,34**	,51**	,46**	,30**
4. Satisfacción académica	,59**	,48**	,50**	,71**	,47**	,64**	,72**	,40**	,53**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 7: Correlaciones de variables en condiciones de lugar de preferencia de carrera en 1°, 2° y 3° opción**

	Carrera 1° opción			Carrera 2° opción			Carrera 3° opción		
	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia	Ajuste a la vida universitaria	Desempeño percibido	Intención de permanencia
1. Motivación autónoma	,55**	,36**	,57**	,55**	,41**	,54**	,61**	,28	,45**
2. Motivación controlada	,36**	,15*	,27**	,27*	,08	,19	,18	-,05	-,03
3. Competencia percibida	,53**	,52**	,33**	,49**	,43**	,36**	,46**	,40**	,34**
4. Satisfacción académica	,65**	,45**	,55**	,66**	,50**	,62**	,83**	,39**	,61**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 4.2. Resultados Fase 2

### Motivación por la carrera

Se identifican dos fuentes de motivaciones que llevan a los estudiantes a elegir una determinada carrera. Por un lado, la motivación autónoma, la cual se caracteriza por que los sujetos experimentan voluntad interna para actuar en función de una meta académica, provocando interés y disfrute genuino por la actividad que se realiza, manifestándose en el *interés en el área* (“Llegué porque siempre me ha atraído el área de la matemática, entonces cuando tuve que decidir qué estudiar sabía que era una ingeniería pero no sabía cuál”) y en el *interés por la experiencia universitaria* (“Todos me dijeron que me tomara un año, pero quería entrar y entré”). Las dos últimas manifestándose en la curiosidad del sujeto.

Por otro lado, se identifica la motivación controlada, que se caracteriza porque los sujetos regulan su comportamiento desde presiones externas, manifestándose en *presión familiar explícita*, que se evidencia cuando el círculo familiar verbaliza exigencias al sujeto (“Estaba embarazada y mi familia me exigió entrar, sí o sí”); *presión familiar implícita*, que ocurre cuando el sujeto se siente obligado emocionalmente

("Mi papá decía que pondríamos una clínica juntos"); *imitación de modelos*, referido a seguir un patrón de otro ("tenía un amigo que había entrado a estudiar kine como unos 2 años antes y era súper motivado, nosotros jugábamos fútbol y ahí nos contaba, un par de veces lo acompañé a la u incluso"); *conveniencia económica*, que se evidencia en la búsqueda de una carrera en función de su rentabilidad ("tenía que ser una carrera rentable, que me permitiera pagar sin problemas el crédito") y *campo laboral*, que se refiere a contar con un mercado laboral amplio y variado ("sentí que habría puertas a distintos trabajos, iba a tener muchas opciones para elegir").

**Tabla 8: Análisis temático percepción sobre la motivación por la carrera**

<b>Fenómeno</b>	<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones</b>
Comprender la percepción sobre la motivación por la carrera que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario	Autónoma	Interés por el área Interés por entrar a la universidad
	Controlada	Presión familiar explícita Presión familiar implícita Imitación de modelos Conveniencia económica Campo laboral

### Competencia percibida

La competencia percibida de los sujetos entrevistados se compone de 4 fuentes: la primera fuente son las influencias, que se compone de los *profesores* ("la profe decía que su ramo era difícil y que 2 o 3 lo pasarían y

yo me la creí y como que no me motivé con el ramo, yo sabía que no iba a poder”); de los *amigos* (“por mis amigos como que me creí más el cuento, ellos me ayudaban pero eso pasó muy tarde, antes como que no sentía que iba a lograrlo”) y de la *familia* (“en mi casa me decían que no iba a sacar una carrera tan grande y eso me afectó y como que cada cosa que hacía me llevaba a pensar en eso”).

La segunda fuente es el autoconcepto, que se constituye por lo *académico*, que se entiende como la definición que el propio estudiante da sobre sí mismo en el ámbito académico (“yo sabía que no iba a ser bueno en esto de las notas en la U, igual yo hice todo lo que podía, di todo de mí para que me fuera bien pero no pude. No pude creer en que lo iba a lograr y al final lo comprobé porque me eché 3 ramos”) y por lo *social*, referido a la definición que tiene el estudiante sobre sí mismo con respecto a las relaciones con sus pares (“me empecé a sentir menos que mis compañeros, claramente yo sabía menos que ellos, manejaba menos conocimiento en las asignaturas y por lo mismo, me empecé a alejar y a andar más sola”).

La tercera fuente es el interés que el sujeto experimenta por la carrera que estudia, el cual se compone de la *utilidad*, referido a la percepción del sujeto respecto a para qué le va a servir aprender un determinado contenido

(“siempre va en si le encuentro sentido lo que me están pasando y si me va a servir, porque si me están pasando algo que yo diga esto para qué me va a servir, me cuesta demasiado aprender”).

**Tabla 9: Análisis temático percepción sobre la competencia percibida**

Fenómeno	Categoría	Dimensiones
Comprender la percepción sobre la competencia percibida que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario	Influencias	Profesor Amigos Familia
	Autoconcepto	Académico Social
	Interés	Utilidad

#### Satisfacción académica

La satisfacción académica de los estudiantes, según las entrevistas realizadas, proviene de 3 fuentes: la primera es social, que se refiere a las relaciones interpersonales que el sujeto es capaz de establecer con el grupo que lo rodea; se constituye de las relaciones que el sujeto establece con sus *compañeros* (“yo tampoco ponía de mi parte para integrarme o conocer a los compañeros”); de las relaciones con los *profesores* (“los profes eran como pesados, nunca me sentí bien”) y de las relaciones con la *familia* (“mi mamá me decía anda para saber si de verdad no te gusta o es leseo”).

La segunda es institucional, la cual se construye en base a la *infraestructura* (“las salas eran chicas para tanta gente, estaban llenas, tenía que hacer filas para entrar, fuimos muchos estudiante. De hecho, había sólo una sección por ramo, entonces obviamente éramos muchos estudiantes”); *funcionamiento*, referido a la forma de proceder de la universidad en diversas situaciones académicas y personales de los estudiantes (“en la universidad no me dieron la posibilidad de dar exámenes libres, tenía que ir todos los días, entonces estuve todo el segundo semestre en clases todos los días de 9:00 a 18:00 de la tarde y a mi hija la veía muy poco. Yo pedí que me bajaran la asistencia y todo, pero no me dejaron”).

La tercera corresponde a experiencias académicas que se forman por *metodologías de clases* que se refieren al enfoque teórico o práctico de las cátedras (“pero me gustaban más las cosas más prácticas antes que estar sentada memorizando”); *aprendizaje/rendimiento*, el cual se expresa en las notas de los sujetos (“De primera, en matemática me sentía bien, porque me iba bien en matemática. Después me empecé a dar cuenta de cuáles eran los ramos en que tenía más afinidad y en cuáles no, y en los que no tenía afinidad, a esos les hacía el quite y me empecé a sacar rojos”) y por *motivación*, referido a la voluntad interna de actuar (“me quería arrancar de

ahí, no quería nada, poner un pie dentro de la facultad ya era como “oh que se termine luego la hora, no quiero ver a nadie, no me gustaba la carrera”).

**Tabla 10: Análisis temático de percepción sobre la satisfacción académica**

<b>Fenómeno</b>	<b>Categoría</b>	<b>Dimensiones</b>
Comprender la percepción sobre la satisfacción académica que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario	Social	Compañeros Profesores Familia
	Institucional	Infraestructura Funcionamiento
	Experiencias académicas	Metodologías de clases Aprendizaje/Rendimiento Motivación



## **CAPITULO 5: Conclusiones y discusión**

Los objetivos de la fase 1 de la presente investigación fueron: en primer lugar, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia. En segundo lugar, considerando el efecto moderador de la variable puntaje PSU, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año. Y en tercer lugar, considerando el efecto moderador de la variable lugar de preferencia de la carrera, estimar la relación entre motivación autónoma, motivación controlada, competencia percibida y satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en estudiantes de primer año.

Los análisis de los resultados cuantitativos permiten concluir que existen relaciones significativas entre las variables estudiadas, resultados similares a los reportados por investigaciones previas (Alves & Leitaó, 2018; Bartimote-Aufflick et al., 2016; Figueroa et al., 2018; García-



Fernández et al., 2016; Hernández et al., 2018; Hinrichs, Ortiz & Pérez, 2016; Holliman et al., 2018; Honicke & Broadbent, 2016; Páramo et al., 2017; Ross, Perkins & Bodey, 2016; Van Rooij et al., 2017; Wilkins-Yel et al., 2018; You, 2018).

### *Relación entre variables cognitivo-motivacionales*

- La motivación autónoma impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria, el desempeño académico percibido y la intención de permanencia universitaria. Lo que significa que la motivación autónoma de los estudiantes promueve no sólo su adaptación a la vida universitaria, sino que también la percepción positiva de su desempeño académico y la intención de continuar sus estudios. Lo cual coincide con resultados de investigaciones previas (Deci & Ryan, 2000; Hill, 2013; Ratelle et al., 2007), que sostienen la importancia de trabajar la motivación autónoma para lograr un funcionamiento positivo de los estudiantes en la universidad.
- La motivación controlada impacta directamente solo sobre el ajuste a la vida universitaria, por lo que se puede plantear que estudiantes que se interesan solo por el resultado de sus acciones, logran ajustarse a la vida

universitaria como consecuencia de presiones externas. Resultado similar a investigaciones previas (Medellín, 2010; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009) en las que se encontró que los estudiantes con motivación controlada participan en tareas universitarias por obligación.

- La competencia percibida impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia; lo que significa que cuando los estudiantes creen en sus propias capacidades, se promueve su adaptación a las demandas de la vida universitaria, la percepción positiva de desempeño académico y la intención de continuar los estudios. Resultados similares a investigaciones previas (Bean & Eaton, 2002; Gore, 2006; Lent, et al., 2009; Medellín, 2010; Ornelas et al., 2012; Prat-Sala & Redford, 2010 Van Rooij et al., 2017; You, 2018), en los que se ha mostrado lo determinante que es la autoeficacia académica en la forma de actuar de los estudiantes.
- La satisfacción académica impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia. Por lo que se puede plantear que la satisfacción académica

de los estudiantes, promueve la adaptación a las múltiples demandas de la vida universitaria, la percepción positiva de su desempeño académico y la intención de continuar en la carrera que están cursando. Resultados similares a los encontrados en investigaciones previas (Huebner & Gilman, 2006; Joo, Lim & Kim, 2013; Wilkins-Yel, et al., 2018; Matos Pedro, Alves & Leitao, 2018).

- La motivación autónoma, la competencia percibida y la satisfacción académica se muestran como protectores del abandono universitario de los estudiantes de primer año. Resultados similares se han encontrado en otros estudios (Cabrera et al., 2006; Joo, Lim & kim, 2013; Tudor, 2018), apoyando la idea que estas variables tienen un rol importante en la permanencia en la universidad.

### *Relación entre variables cognitivo-motivacionales en contexto de puntaje PSU*

- Considerando un puntaje PSU alto, la motivación controlada impacta directamente sobre ajuste a la vida universitaria; evidenciando un aumento en la relación entre ambas variables en comparación a su relación sin considerar el puntaje PSU. A partir de lo cual se plantea

que al promover altos niveles de motivación controlada, se facilita la adaptación a las demandas universitarias, sin embargo, esto se debe a las presiones externas que reciben estos estudiantes y no a un comportamiento autodeterminado.

En este mismo contexto, la satisfacción académica impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria; evidenciando un aumento en la relación entre ambas variables en comparación a su relación sin considerar el puntaje PSU. Por lo que se plantea que al promover los altos niveles de satisfacción académica, se facilitará el ajuste a la vida universitaria.

Un análisis distinto a lo que ocurre en la relación entre variables cognitivo motivacionales, es el que evidencia que en este escenario de PSU alto la motivación controlada impacta directamente sobre la intención de permanencia. Por lo que se plantea que al promover este tipo de motivación, se facilita que los estudiantes continúen sus estudios universitarios. Lo que significa que las presiones externas provocan que el estudiante tenga la intención de continuar sus estudios, lo que si bien constituye un factor protector, a la larga repercute negativamente en la vida estudiantil, ya que no

responde, como se mencionó antes, a un comportamiento autodeterminado.

- La competencia percibida impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria en contexto de puntaje PSU alto y bajo. Lo que significa que los estudiantes que tienen autoeficacia académica, favorecen su adaptación a la vida universitaria.
- La satisfacción académica impacta directamente sobre el desempeño académico percibido considerando un puntaje PSU bajo y medio. Lo cual significa que los estudiantes que presentan menores puntajes en la PSU, reportan sentirse satisfechos académicamente, lo que incide en la percepción de su desempeño académico, esto en mayor medida que los estudiantes que presentan altos puntajes en la PSU, quienes según lo evidenciado tienen mayores niveles de motivación controlada y su satisfacción académica es menor.
- La motivación autónoma impacta directamente sobre el desempeño académico percibido y el ajuste a la vida universitaria independientemente del puntaje PSU. Con el desempeño académico percibido se observa que dicho impacto se mantiene constante en los contextos de PSU bajo, medio y alto. Con el ajuste a la vida

universitaria se observa un leve aumento en contexto de PSU bajo y medio. Lo que significa que estos estudiantes reportan mayor motivación autónoma en comparación a lo que ocurre en contexto de PSU alto, lo que influye en su adaptación a la universidad.

*Relación entre variables cognitivo-motivacionales en contexto de lugar de preferencia de la carrera*

○ Considerando el contexto de la 1° opción de carrera, la motivación controlada impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria. Por lo que, los altos niveles de motivación controlada, facilitan el proceso de adaptación de los estudiantes, sin embargo, esto se debe a las presiones externas que reciben estos estudiantes.

En este mismo contexto, la motivación autónoma impacta directamente sobre la intención de permanencia. Por lo que, al promover los altos niveles de motivación autónoma, facilitará la permanencia de los estudiantes universitarios de primer año.

Así también en este escenario, la competencia percibida impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria y desempeño académico percibido. Por lo que se plantea que al

promover los altos niveles de autoeficacia académica, se facilitará la adaptación a las demandas universitarias y una percepción positiva respecto del desempeño académico.

Es importante mencionar que el impacto directo entre las variables mencionadas se mantiene pero disminuye en contextos de 2° y 3° opción de carrera.

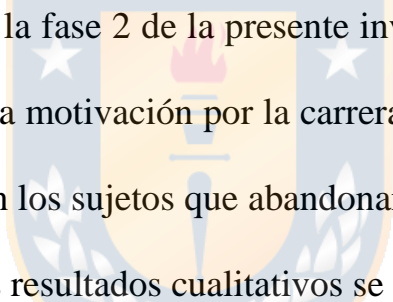
Lo anterior, coincide con los resultados encontrados en contexto de PSU alto.

- Considerando la 3° opción de carrera, la motivación autónoma impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria. A partir de esto se plantea que, al promover los altos niveles de motivación autodeterminada, se facilitará la adaptación de los estudiantes que cursan su 3° opción de carrera a las demandas de la vida universitaria, ya que son ellos los que a pesar de cursar una carrera que no corresponde a su 1° opción logran tener altos niveles de motivación autónoma y con ello ajustarse a las demandas de la universidad.

En este mismo contexto, la satisfacción académica impacta directamente sobre el ajuste a la vida universitaria y la intención de

permanencia. Por lo tanto, al promover los altos niveles de satisfacción académica, también se beneficiará la adaptación del estudiante y la continuación de sus estudios.

Es importante mencionar que el impacto directo entre las variables mencionadas se mantiene pero disminuye en contextos de 1° y 2° opción de carrera.



El objetivo de la fase 2 de la presente investigación, fue comprender la percepción sobre la motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario. De los análisis de los resultados cualitativos se concluye lo siguiente:

- Los sujetos que abandonan la universidad muestran una motivación controlada, asociada a presiones familiares explícitas o implícitas, a la imitación de modelos, a la conveniencia económica y al campo laboral; lo que sugiere que estos sujetos toman la decisión de estudiar una determinada carrera por elementos que no responden al propio interés en el área.
- Los estudiantes que abandonan la universidad tienen baja autoeficacia académica, asociada a comportamientos negativos de los



profesores, amigos y la familia; al bajo autoconcepto académico y social; al bajo interés respecto a los contenidos que son revisados en clases en relación a la utilidad que percibe de ellos.

- Los sujetos que abandonan la universidad no se sienten satisfechos académicamente, lo cual se asocia a las relaciones interpersonales negativas con los compañeros, profesores y con la familia; a lo institucional, referido a la mala infraestructura; al mal funcionamiento de la universidad; y por último a las negativas experiencias académicas que incluyen metodologías de clases inadecuadas a los intereses de los sujetos; aprendizaje/rendimiento bajo lo esperado; y bajos niveles de motivación.
- La motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica aparecen como procesos que actúan como gatilladores del abandono universitario.
- Las relaciones sociales que el estudiante es capaz de establecer con su entorno impactan en los niveles de motivación por la carrera, la competencia y la satisfacción académica, ya que las relaciones con la familia, amigos y profesores son esenciales para lograr ajustarse a las demandas universitarias. Esto coincide con lo planteado en

investigaciones previas (Maunder, 2017; Maunder, et al., 2012), en los que se plantea que el grado de apego que el estudiante tiene con su entorno determina su grado de ajuste a la vida universitaria.

De los análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos se puede afirmar que la motivación autónoma, la competencia percibida y la satisfacción académica son elementos esenciales a la hora de proponer acciones que aumenten la intención de permanencia de los estudiantes, ya que se configuran como el motor del comportamiento.

Además, se destaca que la labor docente se configura como un elemento primordial para la intención de permanecer en la universidad, ya que impacta positiva o negativamente en los procesos cognitivos motivacionales de los estudiantes. Lo anterior coincide con investigaciones que han comprobado que establecer una buena relación con los profesores constituye un factor protector ante el abandono universitario (Tudor, 2018).

Respecto a las limitaciones del estudio, se menciona que los puntajes PSU son variables, pues dependen del puntaje de cada una de las pruebas y de los requisitos de las diferentes carreras y universidades.

Existe dificultad para generalizar los hallazgos de la presente investigación, ya que los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo tipo intencionado accidental.

Para futuras investigaciones se sugiere considerar, además del lugar de preferencia de la carrera, el lugar de preferencia de la universidad, ya que esto ayudará a lograr una mejor comprensión de la elección de estudios universitarios.

### **5.1. Proyecciones**

Las variables con las que se realizó la investigación se pueden trabajar por medio de la práctica sistemática, de ahí la importancia de que las instituciones educacionales realicen los esfuerzos para intervenir adecuadamente cada una de ellas. Para lo cual resulta esencial que se brinden los espacios para ponerlas en práctica y que los estudiantes reciban retroalimentación específica de su comportamiento en la universidad, ya que de esta forma se logrará afianzar aún más las variables de motivación autónoma, competencia percibida y satisfacción académica, lo que permitirá aumentar los niveles de ajuste a la vida universitaria, de desempeño académico percibido y de intención de permanencia universitaria.

A partir del análisis de los resultados del estudio, a continuación se mencionan sugerencias para trabajar las variables abordadas:

1. *Motivación autónoma:* Para favorecer el desarrollo de la motivación autónoma, la labor del docente y su metodología de clase son primordiales, ya que se podrían organizar las clases incluyendo diversas estrategias cuyo objetivo sea mantener el interés de los estudiantes a lo largo de la clase tanto en el inicio, desarrollo y cierre; algunos ejemplos de estrategias son: incentivar la participación activa de los estudiantes, realizar actividades orientadas al logro de los resultados de aprendizaje, hacer trabajos desafiantes, promover el desarrollo del pensamiento y monitorear constantemente el proceso del aprendizaje; lo anterior se puede realizar a través de actividades como tareas grupales, exposiciones, juego de rol, realizar mapas conceptuales, análisis de casos, utilizar las tecnologías de la información y comunicación, realizar evaluaciones de proceso, entre otras.

Igualmente, la motivación autodeterminada podría trabajarse a través de programas motivacionales al ingresar a la educación superior; enfocándose en los estudiantes que ingresan con altas puntuaciones en la PSU, ya que como se mostró en los resultados, son los que experimentan mayor motivación controlada, ya que, reportan sentirse presionados, hacen

las cosas que se supone deben hacer y cumplen con las expectativas de los otros, en definitiva, su comportamiento está determinado por factores externos. En dichos programas, también se podría incluir a los estudiantes que cursan la carrera que fue su 3° opción, ya que al no ser su primera preferencia su motivación autónoma se afecta negativamente.

2. *Competencia Percibida*: Se podría reforzar la competencia percibida de los estudiantes facilitando los espacios de persuasión social, ya que se ha evidenciado que los apoyos ambientales que reciben los estudiantes predicen la autoeficacia universitaria (Garriot et al., 2015; Sheu, Mejia, Rigali-Oiler, Primé, & Chong, 2016; Tudor, 2018). Además se puede trabajar realizando grupos cooperativos para realizar tutorías, vinculando contenidos con la vida real para otorgar un significado a lo que se aprende y en esta misma línea dar tareas auténticas y desafiantes, pues así se aumenta la posibilidad que los estudiantes inviertan tiempo y esfuerzo en realizar sus actividades académica (Alt, 2015).

3. *Satisfacción académica*: es relevante que los estudiantes cuenten con guías de orientación para el mundo universitario, para así influir positivamente en el bienestar asociado a la experiencia de aprendizaje (Garriot et al., 2015), logrando que los estudiantes se

entusiasmen con los contenidos, les guste lo que aprendan, se sientan estimulados intelectualmente, disfruten y se sienten cómodos en la carrera que cursan.

Junto con lo anterior, transversalmente a las variables estudiadas en la presente investigación, es esencial enfocarse en favorecer la relación armónica entre el profesor y los estudiantes, ya que así se promueve la intención de permanencia de los estudios en educación superior.

Lo mencionado permitirá favorecer y aumentar los niveles de ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido y la intención de permanencia en los estudiantes universitarios de primer año.

Es necesario señalar que si bien el rol primordial respecto al trabajo que debe hacerse con los estudiantes que ingresan a la universidad le corresponde en gran medida a la universidades, este rol también debe ser compartido con los establecimientos escolares, ya que a los colegios les corresponde realizar orientación vocacional a sus alumnos desde enseñanza media (Ramírez y Martín, 2018). Más aún cuando se ha evidenciado que los problemas asociados al ajuste universitario se vinculan con la experiencia escolar y con la falta de preparación académica que recibieron los estudiantes previo al ingreso a la educación superior (Matoti, 2011).

En definitiva se hace necesario dejar atrás la comprensión del fenómeno de permanencia y abandono universitario desde una perspectiva individual hacia una perspectiva que comprenda el fenómeno como un proceso de transición del sistema escolar hacia el universitario (Ramírez y Martín, 2018), considerando también que el ajuste a la vida universitaria es progresivo durante el paso por la educación superior y no sólo se limita al ingreso del estudiante a la universidad (Bean & Eaton, 2002; Leese, 2010; Maunder, et al., 2012).



## REFERENCIAS

- Alemán, B., Navarro de Armas, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las ciencias médicas. *Revista Médica Electrónica* 40(4).
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18. doi:10.5539/hes.v6n2p1
- Almeida, L., Guisande, M.A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of portuguese students. *Anales de Psicología* 28(3), 860-865. doi: 10.6018/analesps.28.3.156231
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environ Res* 18, 47-67. doi: 10.1007/s10984-015-9174-5
- Antivilo, A., Contreras, P. & Hernández, J. (2014). Estudio de la confiabilidad de las Pruebas de Selección Universitaria. Universidad de Chile: Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/adjuntos/estudio-confiabilidad-psu-admision-2013.pdf>
- Arjanggal, R. & Kusumaningsih, L.P. (2016). College adjustment of first year students: The role of social anxiety. *Journal of Educational, Health and Community Psychology* 5(1).
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038-1059. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M. d. M. (2015). Predicting Satisfaction in Physical Education From Motivational Climate and Self-determined Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224. doi:10.1123/jtpe.2013-0165



- Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *American Psychological Association*, 31(2), 179–189.
- Baker, R. & Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38. DOI: 10.1037/0022-0167.33.1.31
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191-215.
- Bar, A. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. *Cinta de moebio*, 1-14. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0717-554X2010000100001&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-554X2010000100001&lng=es&nrm=iso)
- Barahona, P. Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos* 40(1). doi: 10.4067/S0718-07052014000100002
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education* 41(11), 1918-1942. doi: 10.1080/03075079.2014.999319
- Bean, J., & Eaton, S. (2002). The psychology underlying successful retention practice. *Journal of College student retention* 3(1), 73-89.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve* 16(1), 1-28.
- Borzzone, M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología* 20(1). doi: 10.14718/ACP.2017.1.13

- Cabana, S., Cortés, F., Vega, D., & Cortés, R. (2016). Análisis de la Fidelización del Estudiante de Ingeniería con su Centro de Educación Superior : Desafíos de Gestión Educacional Analysis of Engineering Student Loyalty to his / her Center of Higher Education : Education Management Challenges. *Formación Universitaria*, 9(6), 93–104. doi:10.4067/S0718-50062016000600009
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 12(1), 105-127.
- Centro de estudios MINEDUC. (2012). Serie de evidencias: Deserción en educación superior en Chile. Recuperado en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- Coffey, A, & Alkinson, P (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Consejo Nacional de Educación: CNED. (2018). Retención en educación superior. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/retencion-en-educacion-superior>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire : A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133–165. doi:10.1007/s10648-011-9184-5
- Cresp, M., Molina, P. & Fernández, J. (2017). La educación superior en Chile: Cambios paradigmáticos de los procesos evaluativos. Del proceso tradicional de formación a los modelos por competencias. *Revista dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* 18(1).
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advance mixed methods research designs. In A. Tashakkori

- & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Da Silva, A., & Benevides, A. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208–219.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional: DEMRE. (2017). Proceso de admisión 2017: Normas y aspectos importantes del proceso de admisión. Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/pdf/2017-16-06-09-normas.pdf>
- Departamento de evaluación, medición y registro educacional: DEMRE. (2017). Prueba de Selección Universitaria: Informe técnico. Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2017-vol-1-informe-tecnico-admision-2017.pdf>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional: DEMRE. (2016). Prueba de Selección Universitaria, Informe técnico: Características principales y composición. Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2016-vol-1-caracteristicas-principales-y-composicion.pdf>
- Días, D. (2013). Students' choices in Portuguese higher education: influences and motivations. *Eur J Psychol Educ* 28, 437-451. Doi: 10.1007/s10212-012-0122-9
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos* 34(2), 65-86.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. doi: 10.1007/BF01207052
- Figuerola, P., Buxarrais, M.R., LLanes, J., & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*. 34, 219 – 237. DOI: 10.15581/004.34.219-237
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Ruíz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. & Martínez-Monteaudo, M.C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específicas de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology* 3(1), 61-74.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez Sánchez, A. M., & Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 41(1), 118-131.
- García, Y., López de Castro, D, & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?. *EDUMECENTRO*, 6(2).
- Garriot, P., Hudyma, A., Keene, C., & Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first- and non- first- generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology* 62(2), 253-263. doi: 10.1037/cou0000066
- Gómez, E., Urzúa, A. & Glass, C. (2014). International Student Adjustment to College: Social Networks, Acculturation, and Leisure. *Journal of Park and Recreation Administration* 32(1), 7-25.

- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: Factores determinantes. *Calidad en Educación*, (40), 236–267.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal Of Career Assessment* 14(1), 92-115. Doi: 10.1177/1069072705281367
- Hernández, R., (2014). Los procesos mixtos de investigación. En Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (Eds.). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, L., Fernández, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *ReiDoCrea* 7(9), 92-97.
- Hill, A.P. (2013). Motivation and university experience in first-year university students: A self-determination theory perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 13, 244-254. doi: 10.1016/j.jhlste.2012.07.001
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Consejo Superior de Educación, Santiago.
- Hinrichs, C., Ortiz, L., & Pérez, C. (2016). Relación entre el bienestar académico de estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional de Chile y su percepción del ambiente educacional. *Formación Universitaria* 9(1), 109-116. doi: 10.4067/S0718-50062016000100012
- Holliman, A.J., Sheriston L., Martin, A.J., Collie, R., & Sayer, D. (2018). Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2018.1491957
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review* 17, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002

- Huebner, S. & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. DOI: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Joo, Y.J, Lim, K.Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education* 62, 149-158.
- Katz, S., & Somers, C. L. (2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. *Current Psychology*, 36(1), 56–65. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9384-0>
- Leese, M. (2010). Bridging the gap: supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education* 34(2), 239-251. doi: 10.1080/03098771003695494
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87–97. doi:10.1177/1069072706294518
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006
- Matos, L., Herrera, D., & Gargurevich, R. (2017). Instructional styles, students' needs and engagement. Manuscrito en preparación.
- Matos Pedro, E., Alves, H., & Leitao, J. (2018). Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?. *International Journal of Educational Management*. 32 (5), 881-900. DOI: 10.1108/IJEM-04-2017-0086
- Matoti, S. (2011). Measuring the Academic Self-Efficacy of Students at a South African Higher Education Institution. *Journal of Psychology in Africa* 21(1), 151-154. doi: 10.1080/14330237.2011.10820442
- Maunder, R. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community.

*Journal of Further and Higher Education* 42(6), 756-768. doi: 10.1080/0309877X.2017.1311996

Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S. & Rogers, J. (2012). Listening to student voices: student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education* 66(2), 139-152. doi: 10.1007/s10734-012-9595-3

Medellín, E. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta colombiana de psicología* 13(2), 57-68.

Medrano, L. A., Fernández, M., & Pérez, E. (2014). Computerized assessment system for academic satisfaction (ASAS) for first-year university student, 12(2), 541-562.

Mella, P., & Naváez, C. G. (2013). Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología. *Educación médica superior* 27(1).

Melo, B. I., Moreira, L. O., Villalobos, C. P., Araneda, G. T., Calvo, P. M., Kother, A. M., . . . Durán, C. B. (2015). Factorial structure and reliability of the academic satisfaction questionnaire on Chilean medical students. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 1(40), 73-82.

Miranda, M., & Guzmán, J. (2017). Análisis de la deserción de estudiantes universitarios usando técnicas de minería de datos. *Formación Universitaria* 10(3). doi: 10.4067/S0718-50062017000300007

Mondragón, A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico* 8(1), 98-104.

Nie, Y., Lau, S. & Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences* 21, 736-741. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.005

Ornelas, M., Blanco, H., Gastelúm, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria* 5(2), 17-26. doi: 10.4067/S0718-50062012000200003

- Organization for Economic Co-operation and Development: OECD. (2009). Education at a Glance. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta* 9, 185–219.
- Páramo, M., Araújo, A., Tinajero, C., Almeida, L., & Rodríguez, M. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67–72. doi:10.7334/psicothema2016.40
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). *Diseños de investigación y muestreo cualitativo. Lo complejo de someter la flexibilidad del método emergente a una taxonomía apriorística 2.*
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology* 80, 283-305. doi: 10.1348/000709909X480563
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology* 83, 633-650. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02084
- Ramírez, L., & Martín, J. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(1), 149-162. doi: 10.4067/S0718-73782018000100010
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734
- Rivera, M., Martínez, M., González, F., & Salazar, M. (2016). Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo Self-Efficacy, Social Participation, and Perception Regarding. *Revista de Psicología*, 25(2), 1–16.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012).



The student adaptation to college questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624–640. doi: 10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640

Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319736384\\_13.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319736384_13.pdf)

Ross, M., Perkins, H. & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research* 38, 2-9. doi: 10.1016/j.lisr.2016.01.002

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Salami, S. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review* 8(2), 239-248.

Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). El éxito lleva al éxito, especialmente cuando la autoeficacia se relaciona con una atribución interna de causalidad. *Estudios de Psicología* 33(2), 151-165. doi: 10.1174/021093912800676420

Sánchez, I. (2011). Los desafíos de la educación superior en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de [file:///C:/Users/BELEN/Downloads/Desafios\\_de\\_la\\_Educacion\\_Superior.pdf](file:///C:/Users/BELEN/Downloads/Desafios_de_la_Educacion_Superior.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2019). Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile. Recuperado de [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019\\_SIES-1.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019_SIES-1.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2018). Informe de retención de primer año de pregrado cohorte 2013-2017. Recuperado

de [http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/12/informe\\_de\\_retencion\\_sies\\_2018\\_02102018-1.pdf?x55840](http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/12/informe_de_retencion_sies_2018_02102018-1.pdf?x55840)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2018). Informe matrícula 2018 en Educación Superior en Chile. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20matricula%202018\\_sies.pdf?x55840](http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20matricula%202018_sies.pdf?x55840)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2017). Informe matrícula 2017 en educación superior en Chile. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informe%20matricula%202017\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2016). Informe de retención de primer año de pregrado cohorte 2011-2015. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Retencion/informe%20retencion\\_sies\\_2016.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20retencion_sies_2016.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2014). Panorama de Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/panorama\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_2014\\_sies.pdf?x55840](http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf?x55840)

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2012). Retención de primer año en educación superior. Carreras de pregrado. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/retencion\\_educacinsuperior.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/retencion_educacinsuperior.pdf)

Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First-Year University Students : The Case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301–1308. doi:10.12738/estp.2014.4.2081

Sheu, H.-B., Mejia, A., Rigali-Oiler, M., Primé, D. R., & Chong, S. S. (2016). Social Cognitive Predictors of Academic and Life Satisfaction :

- Measurement and Structural Equivalence Across Three Racial / Ethnic Groups. *Journal of Counseling Psychology*, 63(4), 460–474.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207- 231.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs Portuguese. *Higher Education* 43(1), 107-122. Doi: 10.1111/j.14653435.2007.00331.x
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 2(1).
- Tudor, T. (2018). Fully integrating academic advising with career coaching to increase student retention, graduation rates and future job satisfaction: An industry approach. *Industry and Higher Education*. 1-7. doi: 10.1177/0950422218759928
- Urbina, J., & Ovalles, G. (2016). Abandono y permanencia en educación superior: una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia* 12(1).
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. & Suárez, M. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology* 8(1), 1-8.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. doi:10.1037/a0015083

- Veldman, J., Meeussen, L., & Van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: academic and social adjustment in the transition to university. *Group processes & intergroup relations* 22(3), 403-418. doi: 10.1177/1368430218813442
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial De las ciencias.
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M. L., Tracey, T. J. G., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. doi:10.1016/j.jvb.2018.06.006
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767-779.
- You, J.W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education* 76(5), 921-935.

## ANEXOS

### Anexo 1: Carta de Consentimiento Informado



Universidad de Concepción  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

Se me ha solicitado colaborar en la investigación "Motivación por la carrera, competencia percibida, satisfacción académica y ajuste a la vida universitaria". La cual, se enmarca el Proyecto FONDECYT titulado "Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales".

El objetivo general de la investigación es estimar la relación entre motivación por por la carrera (motivación autónoma y motivación controlada), competencia percibida, satisfacción académica con ajuste a la vida universitaria, percepción de rendimiento académico y la intención de permanencia en estudiantes universitarios de primer año considerando el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y lugar de preferencia de la carrera.

La colaboración solicitada consiste en responder un cuestionario de 30 a 35 minutos y luego, en caso de ser necesario, una entrevista en profundidad de 40 minutos.

Se me ha informado lo siguiente:

1. Mi colaboración será totalmente libre y voluntaria, y la podré suspender en cualquier momento del proyecto, sin expresión de causa y sin consecuencias negativas para mí, ni para la universidad.
2. Este estudio no presenta riesgos identificables para mi integridad física o psicológica.
3. Los datos solicitados para la aplicación del cuestionario no son anónimos, pero serán manejados bajo absoluta confidencialidad y los nombres de los participantes no aparecerán en ninguna parte del estudio o publicación de sus resultados. Estos datos estarán guardados en archivo electrónico, codificados con clave de acceso y los documentos en papel serán custodiados por el Investigador Responsable.
4. Si lo solicito, recibiré un informe final de los resultados de la investigación. En este informe se resguardará, sin divulgar, la identidad individual de cada participante.

Ante cualquier duda puedo comunicarme con el responsable de esta investigación la Psicóloga, Belén Villegas Arroyo, mediante correo electrónico [belenvillegas@udec.cl](mailto:belenvillegas@udec.cl), celular 68983955.

Participante	Nombre	R.U.T.	Firma	Fecha
--------------	--------	--------	-------	-------

## Anexo 2: Instrumentos Fase 1

### Cuestionario de Vida Universitaria

Edad \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Femenino

Institución \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_  
 Curso \_\_\_\_\_ Año de Ingreso \_\_\_\_\_  
 Puntaje \_\_\_\_\_ Lugar preferencia en la \_\_\_\_\_  
 PSU \_\_\_\_\_ postulación a la Carrera \_\_\_\_\_

Por favor, lee cada una de las siguientes frases y responde: ¿Qué tan de acuerdo estás con cada frase considerando **tu vida en la universidad este año?**

**Marca con una X la casilla que mejor se ajuste a tu caso**, después de leer cada una de las frases que aparecen a continuación. Por favor responde todas las frases.

Tus respuestas son estrictamente CONFIDENCIALES. Por favor, contesta con total honestidad y transparencia. Usa la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Pensando en mi vida universitaria									
1	Creo que encajo bien en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7	
2	Sé por qué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella	1	2	3	4	5	6	7	
3	Últimamente me he sentido nervioso(a)	1	2	3	4	5	6	7	
4	En la universidad estoy conociendo a personas y haciendo amigos	1	2	3	4	5	6	7	
5	Estoy satisfecho(a) con mi decisión de estar en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7	
6	Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos	1	2	3	4	5	6	7	
7	Últimamente he experimentado tristeza y bastantes cambios de humor	1	2	3	4	5	6	7	
8	Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad	1	2	3	4	5	6	7	

9	Creo que no soy capaz de realizar todo lo que se me exige	1	2	3	4	5	6	7
10	Últimamente me siento cansado(a) la mayor parte del tiempo	1	2	3	4	5	6	7
11	Me estoy adaptando bien a la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
12	Desearía estar en otra Universidad	1	2	3	4	5	6	7
13	Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5	6	7
14	Me resulta difícil tener tantas responsabilidades	1	2	3	4	5	6	7
15	Tengo amistades cercanas en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
16	Espero completar mis estudios en esta Carrera	1	2	3	4	5	6	7
17	Me gusta realizar los trabajos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
18	Últimamente no soy capaz de controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
19	Estoy satisfecho(a) con las actividades sociales que oferta la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy pensando en cambiarme a otra Carrera	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, continúa contestando con total honestidad y transparencia. Usa la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

<b>Pensando en mi vida universitaria</b>								
21	Últimamente no me siento muy motivado(a) para estudiar	1	2	3	4	5	6	7
22	Creo que tengo suficientes habilidades sociales para integrarme bien en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
23	Estoy pensando en abandonar definitivamente la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
24	Últimamente dudo del valor que puede tener una Carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7
25	Estoy satisfecho(a) con el número y variedad de asignaturas que tengo	1	2	3	4	5	6	7
26	Últimamente he pensado pedir ayuda psicológica	1	2	3	4	5	6	7
27	No me siento cómodo(a) con otros compañero(as) de la Carrera	1	2	3	4	5	6	7
28	Estoy pensando seriamente en tomarme un tiempo de descanso de la Universidad y continuar después	1	2	3	4	5	6	7

29	No estoy rindiendo suficientemente bien para la cantidad de trabajo que hago	1	2	3	4	5	6	7
30	Estoy satisfecho con la calidad de las asignaturas que tengo	1	2	3	4	5	6	7
31	En definitiva, preferiría no estar estudiando en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
32	Estoy asistiendo a clases regularmente	1	2	3	4	5	6	7
33	Me gusta el trabajo que realizo en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
34	Últimamente me enfado con mucha facilidad	1	2	3	4	5	6	7
35	Últimamente no duermo bien	1	2	3	4	5	6	7
36	Últimamente me he sentido muy solo(a) en la Carrera	1	2	3	4	5	6	7
37	Me cuesta comenzar las tareas programadas para casa	1	2	3	4	5	6	7
38	Estoy satisfecho(a) con las asignaturas de este semestre	1	2	3	4	5	6	7
39	Últimamente me siento bien	1	2	3	4	5	6	7
40	Tengo buenos amigos y conocidos en la Carrera para hablarles de cualquier problema	1	2	3	4	5	6	7
41	Me resulta difícil afrontar el estrés que me produce la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
42	Estoy satisfecho(a) con mi vida en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
43	Estoy muy satisfecho(a) con los profesores que tengo este semestre	1	2	3	4	5	6	7

44. ¿Deseas continuar estudiando la misma carrera? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	45. ¿Te has cambiado de carrera? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
---	---

Por favor, lee cada una de las siguientes frases y responde de la forma más honesta posible considerando las **razones por las que estudias tu Carrera**.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Yo estudio esta Carrera porque....								
1. Se supone que debo hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Quiero que otras personas piensen que soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Quiero aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7	



4. Disfruto estudiar	1	2	3	4	5	6	7
5. Es algo que otros (ej. padres) me fuerzan a hacer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me sentiría culpable si no la estudiara.	1	2	3	4	5	6	7
7. Es personalmente importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. Estoy altamente interesado(a) en hacer esto.	1	2	3	4	5	6	7
9. Otros (ej. padres) me obligan a hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Me sentiría avergonzado(a) si no la estudiara.	1	2	3	4	5	6	7
11. Esto representa una decisión significativa para mí.	1	2	3	4	5	6	7
12. Es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
13. Otros (ej. padres) esperan que yo lo haga.	1	2	3	4	5	6	7
14. Quiero que otras personas piensen que soy un buen(a) estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Es una meta de vida importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
16. Es algo emocionante de hacer.	1	2	3	4	5	6	7

Utilizando la siguiente escala de respuesta indica el grado de acuerdo o desacuerdo que tengas con cada una de las afirmaciones que se presentan:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

### En mi vida universitaria

1. Estoy satisfecho(a) con estar cursando esta Carrera.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me siento cómodo(a) con el ambiente educativo generado en la Carrera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Disfruto de mis clases la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
4. En general estoy satisfecho(a) con mi experiencia académica.	1	2	3	4	5	6	7
5. Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en la Carrera.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me entusiasman los contenidos transmitidos en la Carrera.	1	2	3	4	5	6	7

7. Me gusta lo que he aprendido en la Carrera.	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Te pedimos que respondas las siguientes afirmaciones, considerando tu experiencia académica

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

<b>En mi Carrera...</b>							
1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5	6	7
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4	5	6	7
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4	5	6	7

Utilizando la siguiente escala, **marca con una X la casilla que mejor se ajuste a tu desempeño académico**

Muy	Deficiente	Menos que	Suficiente	Regular	Bueno	Sobresaliente
-----	------------	-----------	------------	---------	-------	---------------

Deficiente		suficiente				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

¿Te interesaría participar en una entrevista sobre estos temas en el futuro? En caso afirmativo escribe tu correo electrónico

.....

**Gracias**



### Anexo 3: Pauta Entrevista Fase 2

La entrevista comenzaría posterior al establecimiento del rapport inicial, se le entregará al sujeto una ficha para completar con datos generales de identificación del entrevistado/a. Posteriormente se realizaran las preguntas centrales del guion, donde también interesa llegar a tratar puntos más específicos tales como los expuestos en las preguntas accesorias, que podrían o no hacerse, dependiendo de lo que reporte el entrevistado, a fin de guiar la entrevista.

#### Rapport inicial

Saludos, agradecimiento por acceder a entrevista, resaltar el carácter voluntario y el que no existen respuestas ni buenas ni malas, sino que sólo interesa relevar la experiencia y vivencias del sujeto.

#### Ficha datos generales

<b>Nombre completo</b>
<b>Edad</b>
<b>Estado civil</b>
<b>Ocupación actual</b>

#### Guión de entrevista

<b>Temas</b>	<b>Preguntas centrales</b>	<b>Preguntas accesorias</b>
	Pensando en el periodo que estuviste en la universidad, e incluso..., antes de entrar a la universidad...	
<b>Motivación por la carrera</b>	¿Cómo es que llegaste a la carrera que estudiaste? ¿El tiempo que estuviste en esa carrera ¿Cómo lo pasaste? ¿Por qué?	¿Estudiabas? ¿Por qué estudiabas? ¿Ibas a clases? ¿A qué hora llegabas a las clases generalmente? ¿Cómo era tu participación en clases?
<b>Satisfacción académica</b>	-Cuéntame acerca de tu experiencia en la universidad, las cosas buenas y no tan buenas que viviste.	Cuéntame cómo era un día común de universidad

	<p>-¿Cómo te sentías cuando asistías a clases?</p> <p>- ¿Qué actividades de la carrera te generaban gusto?</p> <p>-¿Qué rescatarías de tu experiencia en la universidad?</p>	
<b>Autoeficacia (competencia)</b>	<p>-En el periodo que estuviste en la universidad ¿cómo piensas que lo hiciste?</p> <p>-¿Cómo consideras que es tu capacidad para aprender?</p> <p>Considerando tu desempeño y tus experiencias ¿Cómo te definirías como estudiante universitario?</p>	<p>¿Cómo te percibías como estudiante en las distintas asignaturas?</p>
<b>Relación</b>	<p>- ¿Cómo era la relación que tenías con tus compañeros?</p> <p>- ¿Cómo sentías que era el apoyo de tu familia?</p> <p>- ¿Cómo era la relación que tenías con tus profesores?</p>	<p>¿Tenías alguien que te apoyara? ¿Contaban con algún compañero más cercano?</p>
<b>Autonomía</b>	<p>Cuéntame, de las actividades de aprendizaje en que participaste, algunas de ellas ¿tuviste la oportunidad de hacer cosas basándote en tus intereses?, ¿Hiciste uso de los programas para los estudiantes al interior de la universidad, de ayuda, de voluntariado o de recreación)?, cuéntame un poco acerca de ello?</p>	
<b>Percepción de apoyo a la autonomía</b>	<p>¿Los profesores te daban la oportunidad de elegir? me puedes contar sobre eso</p> <p>¿Cómo eran las evaluaciones que realizaban?</p> <p>¿Alguna vez te tocó conversar con algún profesor sobre alguna situación delicada?</p> <p>¿Cómo te sentiste? ¿Crees que fue receptivo?</p> <p>¿Sentías que tus profesores aceptaban propuestas e inquietudes?</p> <p>¿Cómo sentías que los profesores consideraban la opinión y/o visión de los/as estudiantes?</p>	<p>¿Los profesores te facilitaban espacios de participación en clases?</p>
<b>Auto-regulación académica</b>	<p>¿Cómo hacías para responder a las exigencias de la universidad?</p> <p>¿Qué hacías si se presentaban dificultades?</p>	<p>Tenías alguna rutina de estudios? podías estudiar en tu casa?</p>

Solías llegar puntual a las clases? ¿Tomabas apuntes?

---

<b>Desempeño académico percibido</b>	¿Cómo consideras que fue tu desempeño en la carrera? si piensas en el tiempo y esfuerzo que dedicabas a estudiar ¿crees que tus notas lo reflejaban? ¿Por qué?
<b>Intención de abandono\ abandono</b>	¿Cómo fue que te viste en el escenario de dejar la universidad (//pausa)...qué circunstancias o razones tuviste para hacerlo? Cuando dejaste la universidad ¿fue una situación de improviso o lo venías considerando hace un tiempo? Cuéntame cómo te sentiste cuándo dejaste la universidad? ¿Qué les recomendarías a otros jóvenes que están pensando en abandonar la carrera?

---

**Cierre:**

Preguntar si hay algo más que la persona quisiese agregar y dar los agradecimientos por el tiempo y el compartir sus experiencias.

## **Anexo 4: Solicitud validación de categorías juez externo**

Estimado(a):

Junto con saludar y agradecerle la disposición de colaborar en este estudio, le informo que como parte del proceso de investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursaron una carrera universitaria y que posteriormente abandonaron, buscando así dar respuesta al objetivo propuesto en esta fase de la investigación:

Comprender la percepción sobre la motivación por la carrera, competencia y satisfacción académica que tienen los sujetos que abandonan el primer año universitario.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, con previa autorización de los/as participantes, y transcritas a word. Posteriormente se realizó un análisis temático, que consistió en leer las entrevistas, realizar anotaciones y plantear categorías, las que emergieron en algunos casos de la literatura revisada y en otros de la propia experiencia relatada por los sujetos. Las categorías constituyen una forma de organizar y comprender tal experiencia.

Solicito pueda colaborarnos en evaluar la pertinencia de las categorías propuestas y la coherencia de éstas con los extractos de entrevistas allí señalados, respondiendo bajo el siguiente esquema.

### **1.- Evaluar la pertinencia de las categorías propuestas.**

a.- ¿Son pertinentes estas categorías respecto del objetivo de la investigación?

b.- ¿Cuán pertinentes son estas categorías respecto del objetivo de la investigación?

En una escala de (1) nada pertinente, (2) algo pertinente, (3) medianamente pertinente, (4) muy pertinente, (5) totalmente pertinente.

### **2.- Evaluar la coherencia de las categorías propuestas con los extractos de entrevistas allí señalados.**

a.- ¿Son coherentes son las categorías propuestas con los extractos de entrevistas allí señalados?

En una escala de (1) nada coherente, (2) algo coherente, (3) medianamente coherente, (4) muy coherente, (5) totalmente coherente.

### **3.- Sugerencias:**