



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Ciencias Sociales -Programa de magister en Psicología

**Satisfacción académica, necesidades psicológicas básicas y estrategias de autorregulación académica en universitarios de primer año.**

Tesis para optar al grado de magister en psicología

MÓNICA ANDREA FIGUEROA ORTEGA  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2019

Profesor Guía: Alejandro Díaz Mujica  
Dpto. de psicología, Facultad de ciencias sociales  
Universidad de Concepción

Esta investigación se enmarca en del Proyecto CONICYT-FONDECYT  
1161502 Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los  
estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales.



© 2018 Mónica Andrea Figueroa Ortega.

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



## TABLA DE CONTENIDOS

<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	4
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	5
<b>RESUMEN</b> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>1. MARCO TEÓRICO</b> .....	14
1.1 Satisfacción académica.....	14
1.2 Necesidades psicológicas básicas.....	16
1.3 Autorregulación académica.....	21
1.4 Condiciones de acceso a la universidad .....	27
1.5 Intención de abandono / permanencia .....	31
1.6 Deserción universitaria.....	33
1.7 Rendimiento académico y percepción de desempeño .....	35
1.8 Relación de las variables estudiadas .....	36
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS</b> .....	39
2.1 Planteamiento del problema .....	39
2.2 Preguntas de investigación .....	42
2.3 Hipótesis/ fase 1 .....	45
2.4 Supuestos/ fase 2 .....	47
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	48
3.1 Fase 1 .....	48
3.2 Fase 2.....	49
<b>4. MÉTODO</b> .....	50
4.1 Diseño.....	50
4.2 Participantes .....	51
4.3 Variables.....	56
4.4 Instrumentos de medida.....	63
4.5 Procedimiento.....	68
4.6 Consideraciones éticas .....	71
<b>5. RESULTADOS</b> .....	73
5.1 Resultados fase 1 .....	73
5.2 Resultados fase 2 .....	80
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	90
<b>7. REFERENCIAS</b> .....	99
<b>8. ANEXOS</b> .....	114
8.1 Anexo 1: instrumento fase 1.....	114
8.2 Anexo 2: Guion entrevista.....	119
8.3 Anexo 3: Consentimiento informado. ....	122
8.4 Anexo 4: Solicitud validación de categorías juez externo. ....	123

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Caracterización de la muestra fase 1.....	52
Tabla 2: Distribución por sexo, edad y carrera, muestra fase 1.....	53
Tabla 3: Distribución de la muestra fase 2.....	55
Tabla 4 Estadísticos descriptivos .....	73
Tabla 5: Interpretación del estadístico de correlación rho de Spearman .....	74
Tabla 6: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas. ....	75
Tabla 7: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto PSU alto, bajo y medio. ....	77
Tabla 8: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto 1era, 2da y 3era opción de preferencia.....	79
Tabla 9: Análisis temático de experiencias y vivencias asociados a la satisfacción académica.....	80
Tabla 10: Análisis temático de experiencias y vivencias asociados a la satisfacción de necesidad psicológica de relación.....	85



## RESUMEN

Los desafíos y exigencias que enfrentan los estudiantes universitarios requieren que éstos hagan uso de recursos psicológicos que le permitan permanecer en la institución de forma exitosa hasta culminar sus estudios. La satisfacción académica es un fenómeno multidimensional que se modifica constantemente con las experiencias universitarias, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas potencian la motivación intrínseca y el bienestar, y las estrategias de autorregulación del aprendizaje permiten al estudiante establecer objetivos principales de su aprendizaje.

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones existentes entre satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y uso de estrategias de autorregulación de estudiantes universitarios que cursan por primera vez una carrera universitaria en primer año en función de variables académicas (Puntación en la Prueba de Selección Universitaria, lugar de preferencia de la carrera indicado al momento de postular a la Universidad, intención de permanencia, y rendimiento académico).

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo explicativo secuencial de dos fases, una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa. En la fase 1 se utilizó una metodología cuantitativa, de tipo asociativo de corte transversal, en la fase 2 el método seleccionado correspondió a un diseño fenomenológico, 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.

Los participantes fueron 279 estudiantes matriculados en primer año de una carrera universitaria durante el año 2017 en una universidad compleja del sur de Chile. Los participantes en la fase 2 fueron 27 exalumnos universitarios que abandonaron la carrera de estudios.

Para analizar los datos cuantitativos, se realizó análisis de correlación del estadístico spearman. Las informaciones de las entrevistas se analizaron mediante un procedimiento de análisis temático, cada fenómeno de análisis se precisó con categorías y dimensiones que surgieron de la interpretación de cada relato.

Los resultados revelan que existe una correlación lineal positiva significativa entre todas las variables cognitivo motivacionales del estudio,

la satisfacción académica influye positivamente sobre la intención de permanencia en la universidad, altos niveles de competencia se relacionan con un desempeño percibido elevado y altos niveles de satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia con un mayor uso de estrategias de autorregulación.

Del extracto de las entrevistas se advierte que el docente se muestra como un actor que podría influir positiva y/o negativamente sobre la satisfacción académica y la satisfacción de necesidad psicológica de relación, por lo que propiciar por medio del docente una relación positiva con el o los estudiantes podría impactar positivamente sobre la intención de permanencia en la institución educativa favoreciendo la satisfacción académica, la motivación autónoma y el rendimiento.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 30 años el número de alumnos que ingresan a la educación superior ha mostrado un incremento masivo, de una matrícula de 165 mil se llegó a 1 millón al año (SIES, 2016). La matrícula de alumnos de pregrado durante el año 2017 fue de 1.176.727 (SIES, 2017).

Junto con lo anterior, el ingreso a la educación universitaria es un fenómeno complejo en la vida de los estudiantes, durante ese periodo los jóvenes sufren cambios en las dinámicas de vida que impactan en el ámbito personal, social y familiar (Páramo et al., 2017), generando posibles situaciones de estrés (Paramo & Correa, 2012), los alumnos se enfrentan a una serie de desafíos, tanto en el ámbito académico, como en el ámbito personal y social, de tal modo que adaptarse a las exigencias de este nuevo entorno pone en marcha en los jóvenes una serie de mecanismos, de tal forma que le permitan adquirir, comprender y transferir nuevos contenidos (Pérez, Castellanos, Díaz, Gonzalez-Pienda, & Nuñez, 2013). Por lo tanto, la permanencia, el rendimiento académico y el avance curricular del alumno universitario dependen de un sin número de factores relacionados entre sí, tales como variables académicas (Valle et al., 2008), variables

sociodemográficas, variables cognitivo motivacionales (Garcia-Ros & Perez-Gonzalez, 2011; Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011), entre otras.

Las dificultades propias al ingreso a la educación superior, junto con la masificación y heterogeneidad en el ingreso, ha generado un cambio en el tipo de estudiantes y en sus necesidades; lo que ha desencadenado el surgimiento del fenómeno del abandono y permanencia universitaria (OECD, 2009).

A nivel nacional, para el año 2011 el porcentaje de alumnos que abandonaron sus estudios durante el primer año universitario fue cerca de un 30,6% (SIES, 2012); al año 2015, el abandono universitario alcanzó un 28,7% (SIES, 2016). A nivel regional, en la región del Bío-Bío, el año 2011 el porcentaje alcanzó al 25,6% de los estudiantes universitarios (SIES, 2012).

En la búsqueda constante por explicar las variables asociadas o condicionantes al proceso de aprendizaje en el contexto universitario, las investigaciones se han encaminado a clarificar factores que influyen en el éxito o rendimiento académico (Medellín & Elvers, 2010) y en la búsqueda de modelos que expliquen la deserción universitaria (Cazan, 2012; Garcia-

Ros & Perez-Gonzalez, 2011; Martín-Albo, González-Cutre, & Núñez, 2014; Medellín & Elvers, 2010; Medellín, 2010; Umerenkova & Flores, 2017).

Los modelos más completos de ajuste académico hacen hincapié en el nivel de integración de los estudiantes con los componentes académicos y la socialización de la institución, al estar más integrados en el entorno institucional, es menos probable que abandone. Cuando los estudiantes perciben relaciones positivas con el cuerpo docente y compañeros de la clase, y éstas implican el cuidado, comprensión, y amistad, experimentan un alto nivel de satisfacción académica (Danielsen, Breivik, & Wold, 2011), en contraposición se relaciona negativamente con el fracaso académico (Barraza & Ortiz, 2012).

Se ha descrito que los estudiantes que deciden abandonar, experimentan desmotivación, bajo rendimiento académico y baja valoración de las capacidades necesarias para cursar estudios superiores (Barraza & Ortiz, 2012). La causa que más les influye 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, ya que no cumplen con las expectativas que tenían al ingresar a la universidad (González & Arroyo, 2016).

La deserción y rendimiento académico se han vinculado a las condiciones de ingreso a la universidad, la prueba de selección universitaria (PSU) y la preferencia de la carrera que el estudiante escoge (SIES, 2012; Díaz, 2008). La variable de rendimiento académico universitario se ha mostrado como el principal factor de deserción, siendo independiente del año en que se encuentre el estudiante (Gallegos, Campos, Canales, & González, 2018).

La Satisfacción académica, la satisfacción de necesidades psicológicas y la utilización de estrategias de autorregulación, son susceptibles de ser modificadas voluntariamente en la interacción de las instituciones con sus estudiantes, ya sea en la relación con la institución en sí, como con los miembros que la componen (Díaz, 2008). De ahí la importancia de estudiarlas y vincularlas con las condiciones de ingreso a la universidad.

Por todos los antecedentes expuestos es que el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones existentes entre satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y uso de estrategias de

autorregulación de estudiantes universitarios que cursan por primera vez una carrera universitaria en primer año en función de variables académicas (Puntación en la Prueba de Selección Universitaria, lugar de preferencia de la carrera indicado al momento de postular a la Universidad, intención de permanencia, desempeño percibido, promedio ponderado acumulado).



# 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1 Satisfacción académica

La satisfacción puede definirse como un componente cognitivo del bienestar psicológico, y hace referencia a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con los logros alcanzados (Diener, 1994; Pérez & Medrano, 2010). La satisfacción académica por tanto, se conceptualiza en la valoración que otorgan los estudiantes a su experiencia académica en los ambientes académicos, en virtud de la atención de sus necesidades y al logro de sus expectativas, construye el nivel de estado de ánimo que emerge de la comparación entre la expectativa y la realidad en el contexto académico (Cabana, Cortés, Vega, & Cortés, 2016). Implica el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben de las experiencias vinculadas a su rol como estudiantes (Robert & Steve, 2008). El modelo social cognitivo considera la satisfacción académica como una sumatoria de aspectos cognitivos, conductuales, sociales y afectivos que determinan el bienestar normativo (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007).

La satisfacción del estudiante es un fenómeno multidimensional y complejo (Barraza & Ortiz, 2012), formado y modificado continuamente

con repetidas experiencias en la vida universitaria. Ha mostrado ser un constructo de gran importancia para comprender el comportamiento de los estudiantes (Medrano & Pérez, 2010), con un componente cognitivo y afectivo que determina el bienestar (Huebner & Gilman, 2006), se materializa en la valoración que realizan los estudiantes de sus expectativas, favoreciendo así el rendimiento y el buen funcionamiento académico (Barraza & Ortiz, 2012).

Los estudiantes que reportan altos niveles de satisfacción académica se caracterizan por un logro positivo en sus metas académicas, poseer altos niveles de valoración de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas y actividades propias de su carrera, presentar expectativas positivas respecto a las consecuencias de ser estudiante universitario, permitiendo así un funcionamiento adecuado de los estudiantes a lo largo de su carrera (Lent et al., 2007).

La satisfacción académica es un constructo clave que explica en parte el ajuste académico, la integración social, la persistencia en los estudios, el éxito académico y la satisfacción general con la vida (Pérez & Medrano, 2010). Es así que se ha relacionado altos niveles de satisfacción académica del estudiante positivamente con el clima de clases y la motivación

intrínseca y negativamente con el fracaso académico (Baena, Gómez, Granero, & Ortiz, 2015)

## **1.2 Necesidades psicológicas básicas**

La teoría de la autodeterminación (TAD) es un enfoque hacia la motivación humana y plantea la existencia de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, capacidad de elegir aquella decisión que parezca más apropiada, competencia, capacidad de realizar acciones con la seguridad de que el resultado sea aquel que se espera, y relación, sentir que se puede contar con la colaboración y aceptación de las personas cercanas (León & Núñez, 2013). Estas son la base de la automotivación y parecen ser esenciales para facilitar el crecimiento, la integración y el bienestar personal y la motivación intrínseca. (Ryan & Deci, 2000).

La autonomía hace referencia al grado en que los sujetos sienten que tienen poder para dirigir y controlar sus propias conductas. No significa independencia o libertad total, sino más bien aceptación interna y compromiso con la conducta motivada, corresponde a la capacidad de autodeterminación del ser y su consiguiente comportamiento autorregulado,

exento de presiones externas (Doménech, 2011; León & Núñez, 2013; Niemiec, Ryan, & Deci, 2009).

La Relación se produce cuando una persona se siente vinculado o comprendido por los demás, Incluye tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de grupo, alude a la naturaleza social intrínseca de los seres humanos, donde el apoyo, la aceptación y el sentido de pertenencia son fundamentales para el desarrollo psicológico de un sujeto/a (Doménech, 2011; León & Núñez, 2013).

La competencia se da cuando uno se siente eficaz con su conducta. Es cercana a la auto-eficacia y puede reconocerse cuando una persona emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas por lo que se materializan en un actuar seguro en el contexto social con las habilidades personales (Doménech, 2011; León & Núñez, 2013).

La TAD establece que la satisfacción de las necesidades conduce hacia formas de motivación más autodeterminadas, presenta una visión multidimensional del concepto de motivación, establece una diferencia entre la cantidad o intensidad de la motivación y la calidad de ésta (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009), distinguiendo así la motivación autónoma y la controlada (Ryan & Deci, 2000). Del mismo

modo, apoyar la satisfacción de necesidades psicológicas en los estudiantes promueve los procesos de motivación autónoma, favorece el rendimiento y el bienestar académico (Ryan & Deci, 2000).

La motivación Autónoma es promovida por el disfrute obtenido durante una actividad, el que puede ser provocado por la importancia que tiene para el sujeto (regulación identificada), o tener gusto o placer por ella (regulación intrínseca), en contraposición la motivación controlada puede ser promovida por un fin o ente externo a la actividad (regulación externa) o por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada) (Ryan & Deci, 2000). De esta manera, los sentimientos de competencia, autonomía y relación llevarán a las personas a comprometerse en actividades por la diversión experimentada, por lo que su satisfacción incrementa la salud mental, el bienestar personal y la motivación intrínseca (Medellín & Elvers, 2010).

Además se ha encontrado evidencia que la percepción positiva de relación con los demás, de competencia y de mayor autonomía en el contexto universitario afecta directamente la autodeterminación en la sala de clases; el estudiante percibe sus conductas como auto-avalada o volitiva, y la atribuye a un locus interno de causalidad (Medellín & Elvers, 2010), así

mismo, se ha encontrado relación entre una motivación controlada con experiencias de aprendizaje menos adaptativa, en cambio, altos niveles de motivación intrínseca con menos ansiedad y mayor progreso académico (Nguyen & Deci, 2016).

Los estudiantes autónomos emplean una serie de estrategias que le permiten el logro de sus metas (Hejazi et al., 2011), el actuar activo del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto-competente (Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993), y dentro del contexto académico hacen uso de estrategias de autorregulación (Hejazi et al., 2011).

Además, se ha observado que el apoyo a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas por parte de los/as docentes hacia los/las estudiantes, promueve formas de motivación autónoma, favorece el rendimiento y el bienestar académico (Deci & Ryan, 2000), y aumenta los niveles de autodeterminación en el aprendizaje, lo que conduce a disminuir la intención de abandono, y por tanto, la deserción real estudiantil en carreras universitarias (Medellín & Elvers, 2010).

### 1.2.1 **Percepción de apoyo a la autonomía**

El docente en aula puede adoptar un estilo de tipo controlador o un estilo de apoyo a la autonomía, diferenciándose en el tipo de instrucciones empleadas (Reeve et al., 2013), El sólo hecho de adoptar un estilo de apoyo a la autonomía frente a un estilo de control por sí sólo, no es suficiente para fomentar la motivación autónoma en los estudiantes, es necesario que sientan el apoyo para actuar de forma voluntaria y sin presión externa (Reeve et al., 2013; Su & Reeve, 2010).

La percepción de apoyo a la autonomía en base a un estilo motivador del docente, incrementa en los estudiantes la satisfacción de necesidades psicológicas de autonomía, relación y competencia, en la medida que el estudiante tiene espacios para definir el propio aprendizaje, se siente más autónomo, lo que finalmente se traduce en el fomento de la motivación autónoma (Hassan & Al-Jubari, 2016; Jang, Joo & Reeve, 2016).

La percepción de apoyo a la autonomía junto con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, aumenta la motivación académica y la competencia en los estudiantes, así como también, conduce a la elección de determinados tipos de metas académicas, lo que habitualmente se refleja en el rendimiento académico (Hernández, Silveira & Moreno, 2015; Gámez,

Díaz, Hernández, Galindo & Asensio, 2014). Esto se evidencia en un aprendizaje promovido por mayor interés del alumno, aumento de compromiso en el proceso académico y aumento de la satisfacción académica, dando lugar a comportamientos más autorregulados (Durmaz & Akkus, 2016; Evans & Bonneville-Roussy, 2015; Griffin, 2016; Medellín & Elvers, 2010, Reeve, 2009).

### **1.3 Autorregulación académica**

El constructo de autorregulación del aprendizaje se ha acuñado bajo distintas perspectivas teóricas, como un proceso que involucra la cognición, la metacognición y la motivación (Rosario et al., 2014). La teoría socio cognitiva ha desarrollado modelos explicativos que descomponen el proceso de autorregulación del aprendizaje en etapas o fases que lo hacen más comprensible (Fernández et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La autorregulación es un proceso que el estudiante activa con la finalidad de alcanzar una meta. Consiste en dos estrategias interrelacionadas: (a) la evaluación, que se refiere a la parte inicial del

proceso de autorregulación, es decir, cuando el individuo evalúa los posibles objetivos y procedimientos necesarios para alcanzar metas específicas; y (b) locomoción, que se refiere a la parte basada en la acción de la autorregulación, cuando el individuo toma acción y se adhiere a un procedimiento paso a paso hasta que se alcanza la meta (García et al., 2015).

El concepto de autorregulación académica por lo tanto, se puede definir como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, permitiéndoles monitorear, controlar y regular sus comportamientos con el fin de alcanzarlos (Rosario et al., 2014). Se materializa como la capacidad de un estudiante para determinar los caminos, estrategias o materiales que requiere para aprender (Chaverri & Rosales, 2016) y permite enfrentar el proceso educativo con confianza, soltura y destreza desde lo metacognitivo, lo motivacional y lo comportamental (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986), permitiendo el progreso de su propio aprendizaje, ajustando sus tiempos y comportamientos a las necesidades académicas que se le van presentando (Cazan, 2012).

Es así que las estrategias de autorregulación académica representan un plan de acción a las demandas del estudiante, se materializan en conductas, actividades y pensamientos destinados a gestionar recursos personales en su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2004).

La capacidad de autorregulación académica depende de múltiples factores, no es sólo producto de la edad o las experiencias de aprendizaje (Chaverri & Rosales, 2016). En la autorregulación, quien aprende lleva a cabo ese proceso de manera activa, sistemática, consciente y voluntaria, de modo que desarrolla la capacidad y sobre todo el compromiso de planificar, supervisar, controlar y evaluar sus propios aprendizajes. De ahí que establece las metas que quiere seguir y las estrategias que puede usar para alcanzarlas (Pintrich, 2004).

### 1.3.1 Modelos de autorregulación del aprendizaje

Se han propuesto modelos que aluden a distintas fases o etapas por las que debe pasar un estudiante en la ejecución de una tarea, distinguiendo una primera etapa de “disposición o planificación” donde el alumno se encuentra por primera vez con la tarea y establecería metas (Pintrich, 2004),

una segunda etapa de “ejecución o programación” que implica la auto observación y el autocontrol del alumno; y finalmente, una etapa de “evaluación o auto-reflexión” donde el estudiante debe valorar el trabajo realizado y efectúa juicios estableciendo comparaciones entre las metas y los resultados (Garcia et al., 2015; Rosario et al., 2014), distinguiéndose así: estrategias de disposición al aprendizaje, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas (Pérez, Valenzuela, Díaz, Gonzalez-Pineda & Núñez, 2011).

Las estrategias de disposición al aprendizaje serían requeridas al principio de la actividad académica debiendo el alumno analizar la tarea, el contexto y los recursos disponibles para resolverla (Pérez et al., 2011). Las estrategias cognitivas se activan en la fase de ejecución o programación, permiten producir nuevo conocimiento con un procesamiento profundo que requiere la elaboración, reestructuración y restablecimiento de los vínculos entre el conocimiento basal y el nuevo (Pérez et al., 2013). Las estrategias metacognitivas requiere procesos de planificación, monitorización y regulación. Así a partir de los objetivos propuestos, permite a la persona, autoevaluar el desarrollo académico, estableciendo ajustes oportunos a su proceso de aprendizaje si no está alcanzando los resultados esperados (Garcia-Ros & Perez-Gonzalez, 2011).

El modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; Zimmerman, 2008) explica cómo es que los estudiantes autorregulan su aprendizaje mediante las fases de planificación, ejecución y auto-reflexión, y se destaca el rol de la variable “autoeficacia” por su capacidad predictiva para la activación de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios (Rosario et al., 2014).

La primera de ellas denominada “fase de planificación” alude al momento en que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. Aquí la motivación influye en la autorregulación del aprendizaje mediante la interacción del interés que el estudiante tiene por cumplir ciertas metas que él mismo se ha impuesto, las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008). Las expectativas del estudiante pueden ser de autoeficacia o de resultado: las primeras son entendidas como la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para desarrollar un trabajo de calidad, mientras que las expectativas de resultado se refieren a la evaluación externa al resultado que el estudiante espera obtener a partir del trabajo realizado (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La segunda, “fase de ejecución”, contempla dos procesos fundamentales que corresponden a la autoobservación y el autocontrol (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008) La autoobservación, contempla dos actividades: la automonitorización y el autoregistro.

La fase de autocontrol hace uso de estrategias metacognitivas específicas de la tarea como las autoinstrucciones que el alumno se da, la creación de imágenes mentales que faciliten el entendimiento y/o la memorización, la organización del tiempo del que se dispone para realizar la actividad y el control del entorno de trabajo (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008). Las estrategias motivacionales se dirigen a incentivar por un lado el interés, y se entienden como mensajes autodirigidos que recuerden la meta que se desea lograr, y por otro las autoconsecuencias, entendidas como refuerzos autodirigidos que recuerden la meta que se desea lograr (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Por último, las estrategias cognitivas corresponden a tácticas de repaso centradas en la memorización del contenido, las que colaboran con el desarrollo de un aprendizaje superficial, y estrategias de elaboración y organización de la información, que se relacionan con la adquisición de un aprendizaje

profundo, el cual a su vez da paso al surgimiento del pensamiento crítico (Lamas, 2008; Rosario et al., 2014).

Finalmente, en la fase de autoreflexión, el estudiante valora el trabajo realizado y busca atribuciones causales al éxito o fracaso que ha tenido. Estas atribuciones causales van a generar reacciones a partir del propio juicio que el alumno hizo sobre su ejecución en una tarea determinada (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008).

Las fases del aprendizaje autorregulado propuestas por el modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008), dejan de manifiesto que se trata de un proceso complejo y supone una habilidad susceptible de ser modificada y desarrollada con la experiencia del propio estudiante y con la instrucción adecuada por parte de los docentes (Fernández et al., 2013; Lamas, 2008; Rosário et al., 2014; Zimmerman, 2008).

#### **1.4 Condiciones de acceso a la universidad**

El ingreso a universidad, comúnmente se realiza por el sistema único de admisión (SUA), el cual sirve para que los estudiantes puedan elegir las

opciones de carrera que desean estudiar (DEMRE, 2017), y en virtud de sus condiciones e intereses, realicen postulación a la o las carreras e instituciones en las que desean estudiar, y por medio de la postulación que cada uno de los estudiante realiza se selecciona el ingreso a la educación superior. Esto, en base al puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria (PSU), promedio de notas de enseñanza media (NEM) y el puntaje asignado al ranking de notas.

#### 1.4.1 **Prueba de Selección Universitaria PSU**

El ingreso a la universidad en varios países, incluido el nuestro, está regulado por la aplicación de una prueba de conocimiento estandarizado para ingresar a la educación superior. En Chile se conoce como la prueba de selección universitaria (PSU).

La PSU es una prueba que se elabora en base al currículo de enseñanza media, se compone de dos pruebas obligatorias (matemática y lenguaje y comunicación) y dos electivas (ciencias e historia y ciencias sociales) (Catalán, 2016), 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).

La PSU evalúa las habilidades cognitivas con las que cuentan los estudiantes al egresar del sistema escolar, en términos específicos mide las habilidades cognitivas de comprender-analizar, identificar, caracterizar, analizar-sintetizar, analizar-interpretar, inferir, transformar y evaluar (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).

Se ha observado que los estudiantes con mayores puntajes obtenidos en la PSU tienden a permanecer en la universidad en mayor medida si se comparan con aquellos que obtienen menores puntajes (SIES, 2012). Se ha encontrado evidencia que la retención durante el primer año es significativamente superior en estudiantes que ingresan con altos puntajes PSU (SIES 2012).

#### 1.4.2 **Lugar de preferencia en la postulación.**

Para el ingreso a cualquier universidad que pertenece al consejo de rectores de Chile (CRUCH), se debe rendir la PSU y hacer una postulación vía internet, donde el alumno elige de acuerdo a su preferencias en función a la carrera(s) y universidad (es) a la que desea pertenecer, pudiendo llegar a marcar hasta 10 preferencias (Catalán, 2016). Por lo que el lugar de preferencia consiste en el orden de las postulaciones a las carreras que el estudiante manifiesta querer estudiar (DEMRE, 2017), y conociendo sus puntajes PSU y los puntajes mínimos y máximos de corte de años anteriores para las carreras que desea en cada una de las universidades debe realizar dicha postulación (Catalán, 2016).

Los aspectos vocacionales están fuertemente relacionados con el proceso de elección de carrera. Al momento de tomar la decisión de ingresar a la educación superior los estudiantes desconocen o cuentan con escasa información sobre lo que significa efectivamente estudiar una carrera universitaria, por lo que en ocasiones la toma de decisiones se vuelve inconsistente, es así, que las preferencias de muchos jóvenes que han desertado están poco formadas y vinculadas a un área general del

conocimiento más que a una carrera específica (Canales & De los Ríos, 2018).

Por otra parte, los estudios que han abordado variables asociadas a la vocación del estudiante, señalan que aquellos estudiantes que han sido aceptados en la carrera a la que postularon en primera opción permanecen en el sistema educativo al segundo año, mientras que la cifra de retención disminuye a un 89% para los estudiantes que se matricularon en una carrera que no seleccionaron en primera opción (SIES, 2012). También se ha reportado que la afinidad vocacional con la carrera elegida no impacta de modo significativo en el fracaso académico temprano, asociándose así que el rendimiento académico inicial no responde a factores vocacionales, haciéndose necesario explorar otros posibles predictores como los hábitos de estudio, habilidades de aprendizaje o competencias previas (Zumárraga et al., 2018).

### **1.5 Intención de abandono / permanencia**

La intención de abandono se refiere a la posibilidad que un estudiante evalúa respecto a discontinuar los estudios universitario o no, y puede ser

voluntaria o involuntaria (Tuero, Cervero, Esteban, & Bernardo, 2018; Rojas, 2009). En contraposición, la intención de permanencia se refiere a la posibilidad que un estudiante evalúa respecto a continuar los estudios universitario o no (Valle et al., 2008).

En torno al abandono existen múltiples explicaciones que intentan explicar el fenómeno, ya que el permanecer o abandonar los estudios es el resultado de la combinación de distintas variables: socioeconómicas, contextuales, familiares, personales y académicas (Medellín, 2010).

Las causas voluntarias de abandono son las que promueven la decisión por ejecutar otra actividad, pudiendo ser iniciar otros estudios en la misma o en otra institución o bien incorporarse al mundo laboral. Las causas involuntarias involucran factores contextuales, económicos o estructurales que determinan la decisión final de abandonar o no la carrera universitaria (Martín-Mercado, Cardozo, Abraham, González, & Sarmiento, 2016).

## 1.6 Deserción universitaria

La deserción estudiantil es entendida como el abandono de la institución educativa a la formación académica, no obedeciendo a retiro forzoso (causas académicas o disciplinarias) y es decisión personal del sujeto (Paramo & Correa, 2012), por lo que la deserción la entenderemos como la opción del estudiante, influenciado positiva o negativamente por circunstancias internas que lleva al abandono que realizan los estudiantes de programas de estudio (Paramo & Correa, 2012). En contraposición tenemos la retención estudiantil, que corresponde al porcentaje de estudiantes que están matriculados y que se mantienen en la misma institución (SIES, 2016).

La deserción estudiantil se ha relacionado con múltiples factores, tales como motivación, integración académica y social, condiciones académicas previas, institucionales, familiares e individuales (Paramo & Correa, 2012).

La deserción no sólo afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios, también afecta, a las familias y a las instituciones educativas (Himmel, 2002). Los costos múltiples que tiene a todo nivel son razón

suficiente para ser objeto de estudio (Medellín & Elvers, 2010) y se ha enfocado desde diversos ángulos o perspectivas (Paramo & Correa, 2012).

Los estudiantes que logran terminar sus estudios se caracterizan por dedicar gran cantidad de tiempo a estudiar, participan en actividades educativas extras a la carrera, y refieren utilizar técnicas de estudio, asistir regularmente a clases, otorgar una valoración positiva a la importancia de asistir a clases. Dentro de los factores que se relacionan con la decisión de permanencia se encuentra la formación práctica que le brinda la institución educativa, tales como la buena relación con los compañeros y el óptimo ambiente académico (Fonseca-Grandón, 2018).

Se ha vinculado directamente los logros académicos y la persistencia en los estudios, por lo que estudiantes con altas calificaciones evidencian una baja tasa de abandono (Tuero et al., 2018). El rendimiento académico marca la principal divergencia entre quienes permanecen y abandonan (Fonseca-Grandón, 2018).

## 1.7 Rendimiento académico y percepción de desempeño

El concepto rendimiento académico involucra variables individuales y del entorno, en conjunto influye en la percepción que el propio estudiante tiene de sí mismo (Caldas & Bankston, 1999).

Por un lado el rendimiento académico hace referencia a la valoración del conocimiento y/o destrezas adquiridas en el ámbito educativo, expresados en una calificación numérica (Elvira-Valdes & Pujol, 2014), que por consenso se ha conceptualizado en las notas. Éstas a su vez se ven influenciadas por factores de carácter personal, social y metodológicos (Barahona, 2014).



Por el contrario, el desempeño percibido es una representación subjetiva que un/a estudiante tiene de su propio rendimiento (Soto-González et al., 2015, García, López & Rivero, 2014; Mella & Narváez, 2013), desde la percepción de los estudiantes integra elementos tales como las percepciones de eficacia, percepciones de competencia y la esperanza de éxito; se cruza con variables tales como la motivación y variables individuales, y que poseen en conjunto la capacidad de influir en las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas que realiza

(González, Valle, Núñez & González, 1996), sobrepasando el límite de la evaluación formal como el método único que puede generar parámetros (Caldas & Bankston, 1999).

## **1.8 Relación de las variables estudiadas**

Las variables cognitivas motivacionales han sido vinculadas con el rendimiento académico y con el abandono, mostrando la relevancia de las variables, tales como la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción de necesidades psicológicas, de modo que mayores niveles de satisfacción de ellas se relacionan con probabilidades más bajas de desertar del sistema educativo, mientras que aumentan las probabilidades de que incrementen el rendimiento académico (Cazan, 2012; De la Fuente, Pichardo, Justicia, & Berben, 2008; Elvira-Valdes & Pujol, 2014; León & Núñez, 2013; Medrano & Pérez, 2013; Monge-Lopez, Bonilla, & Aguilar-Freyan, 2017; Paramo & Correa, 2012; Umerenkova & Flores, 2017).

La satisfacción académica del estudiante ha sido considerada una variable mediadora del éxito académico, ya que un estudiante satisfecho académicamente tiende a sentirse más confiado en relación a su decisión de

estudiar una determinada carrera (Duffy, Allan, & Dik, 2011). De esta forma se relaciona positivamente con el ajuste académico, el éxito académico y la satisfacción general con la vida (Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009; Medrano & Pérez, 2010; Suldo, Shaffer, & Riley, 2008).

Se ha observado que cuando las necesidades de competencia, autonomía y relación presentan altos niveles de satisfacción, estimulan el bienestar psicológico y permiten a los alumnos conseguir un rendimiento académico óptimo (Doménech, 2011). Es así que buenas relaciones docente-alumno se han mostrado como un factor protector frente a la intención de abandono (Tuero et al., 2018).

En este contexto, también se ha relacionado un rendimiento académico favorable en relación a vía de ingreso y permanencia en la universidad, donde la primera opción de carrera se correlaciona directa y positivamente (Soto-González et al., 2015).

El aprendizaje autorregulado se basa en la meta-cognición, acción estratégica, y la motivación de los alumnos para aprender, lo que influye en el logro académico (Pintrich, 2004). Los estudiantes con altos niveles de regulación metacognitiva orientan su atención en las metas u objetivos, autoevalúan su desempeño y valoran el resultado estableciendo ajustes

oportunos de ser necesario (García-Ros & Pérez-González, 2011; González & Arroyo, 2016).

La evidencia empírica se ha encaminado a explicar el fenómeno de la deserción estudiantil en el contexto universitario a fin de comprender el fenómeno del rendimiento y la deserción estudiantil, mostrando cómo se vincula con variables cognitivas y motivacionales. Del mismo modo, han proporcionado bastante evidencia de la relación que existe entre variables sociodemográficas y el rendimiento, (Chaverri & Rosales, 2016b; Huebner & Gilman, 2006; Pintrich, 2004; Valle et al., 2008).

En este contexto, este estudio pretende contribuir en ver ¿Cómo se relacionan las variables satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas básicas de relación y competencia, y uso de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios de primer año en función de variables académicas, tales como puntuación en la prueba de selección universitaria, lugar de preferencia de la carrera indicado al momento de postular a la universidad intención de abandono y rendimiento académico.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS**

### **2.1 Planteamiento del problema**

La educación superior tanto a nivel internacional como nacional ha experimentado un aumento en la cantidad de alumnos que acceden a ella, aumentando la matrícula en forma exponencial. Es así que las instituciones educativas se han encontrado con un grupo heterogéneo desde el punto de vista sociodemográfico (SIES, 2012).

Esta masificación estudiantil ha mostrado ser un cambio social. A nivel nacional, para el año 2012 siete de cada diez estudiantes fueron primera generación de su familia en la universidad (SIES, 2012). Sin embargo, esta transformación social no ha estado exenta de dificultades para las instituciones de educación superior, las cuales distan de indicadores de calidad de la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) (Brunner, 2008).

En Chile, se estima que el año 2011 un 30,6% de los estudiantes universitarios de primer año desertaron de sus carreras (SIES, 2012). En la región del Bío Bío esta cifra disminuye levemente a un 25,6% (SIES,

2012). Los estudios coinciden en que el mayor porcentaje de deserción es registrado durante el primer y segundo año académico (SIES, 2012).

Esta realidad afecta a los alumnos, sus familias, a las instituciones educativas y al país, debido a que representan pérdidas económicas millonarias (SIES, 2012). Para las instituciones de educación superior, además de los factores económicos, implica otro tipo de problemas institucionales como problemas para lograr acreditarse y pérdida de prestigio. En los estudiantes problemas de índole personal y social, dado que muchos sienten que defraudan las expectativas de sus familias y/o ven afectada su autoeficacia (Chau & Saravia, 2014; SIES, 2012; Himel, 2002).

Los datos a nivel mundial, a nivel nacional y a nivel regional son alarmantes, por lo que es necesario no sólo buscar explicaciones ante el fenómeno sino que buscar soluciones a fin de dar respuesta a las necesidades de esta heterogeneidad en los estudiantes de educación superior, de tal forma de disminuir el abandono y aumentar la retención con buenos resultados académicos; es así que se requiere comprender en profundidad el fenómeno de la deserción y conocer resultados de la investigación científica (Aljohani, 2016). Junto con eso, se requiere identificar variables relacionadas con el abandono y rendimiento

susceptibles de ser modificadas a fin de buscar estrategias que impacten positivamente en ellas.

Este estudio buscó por una parte contribuir en la comprensión del fenómeno de la retención y deserción estudiantil en el ámbito universitario, estimando la relación entre la satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia, uso de estrategias de autoregulación, puntaje PSU, lugar de preferencia de la carrera, intención de permanencia, desempeño percibido y promedio ponderado acumulado. Junto con eso también buscó dar lineamientos de los focos que deben ser abordados o trabajados para dar respuesta a las necesidades educativas de la población estudiantil, no sólo en una universidad en particular, o a nivel regional, sino en el contexto nacional e internacional.

## **2.2 Preguntas de investigación**

### **2.2.1 Fase 1**

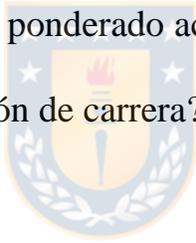
2.2.1.1 ¿Cómo se relacionan la satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica?

2.2.1.2 ¿Cómo se relacionan la satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado?

2.2.1.3 ¿Cómo se relacionan la satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, el desempeño percibido y el

promedio ponderado acumulado en contexto de puntaje PSU alto, medio y bajo?

2.2.1.4 ¿Cómo se relacionan la satisfacción académica, la satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado en contexto de 1er, 2da y 3era opción de carrera?



## 2.2.2 Fase 2

2.2.2.1 ¿Cómo fueron las experiencias y vivencias asociadas a la satisfacción académica de alumnos universitarios que abandonaron sus estudios?

2.2.2.2 ¿Cómo fueron las vivencias asociadas a la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación en alumnos universitarios que abandonaron sus estudios?



## **2.3 Hipótesis/ fase 1**

2.3.1 La satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia tiene una relación positiva con los niveles de satisfacción académica y uso de estrategias de autorregulación académica.

2.3.2 Altos niveles de satisfacción académica, de satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia y uso de estrategias de autorregulación académica tienen una relación positiva con la intención de permanencia, el desempeño percibido, promedio ponderado acumulado.

2.3.3 La relación entre los niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado es mayor en estudiantes con PSU alto.

2.3.4 La relación entre los niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas de relación y competencia y uso de

estrategias de autorregulación académica con la intención de abandono, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado es mayor en estudiantes que cursan 1era opción de carrera.



## **2.4 Supuestos/ fase 2**

2.4.1 Las experiencias y vivencias asociadas a la satisfacción académica en estudiantes que abandonaron fueron negativas.

2.4.2 Las vivencias asociadas a la satisfacción de la necesidad psicológica de relación en estudiantes que abandonaron fueron negativas.



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Fase 1**

- 3.1.1 Estimar la relación entre la satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica .
- 3.1.2 Estimar la relación entre niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado.
- 3.1.3 Estimar la relación entre niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de abandono, el

desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado en contexto de puntaje PSU alto, medio y bajo.

- 3.1.4 Estimar la relación entre niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de abandono, el desempeño percibido y el promedio ponderado acumulado en contexto de 1era, 2da y 3era opción de carrera.



## **3.2 Fase 2**

- 3.2.1 Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción académica asociadas al abandono.
- 3.2.2 Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de la satisfacción de la necesidad psicológica de relación asociadas al abandono.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Diseño

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo explicativo secuencial de dos fases, una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa (Creswell, Clark, Gutmann, & E Hanson, 2003).

En la fase 1 se utilizó una metodología cuantitativa, de tipo asociativo de corte transversal (Ato, López, & Benavente, 2013).

En la fase 2, el método seleccionado correspondió a un diseño fenomenológico, sobre el cual se busca comprender cómo las personas experimentan la realidad, buscando mostrar la esencia subjetiva del ser humano, conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos a los que el individuo puede acceder en un momento determinado (Pérez-Luco Arenas, Lagos, Mardones Barrera, & Sáez, 2017). 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 (Creswell et al., 2003; Pérez-Luco et al., 2017).

## **4.2 Participantes**

### **4.2.1 Población**

Los participantes para la fase 1 fueron estudiantes matriculados en primer año de una carrera universitaria del área de la salud durante el año 2017 en una universidad compleja del sur de Chile.

Los participantes en la fase 2 fueron exalumnos universitarios que abandonaron estudios universitarios entre el año 2016 y 2018.

### **4.2.2 Muestra**

En la fase 1, el muestreo utilizado fué no probabilístico de tipo intencionado accidental (Bar, 2010), teniendo como criterios de inclusión el cursar por primera vez el primer año de una carrera de pregrado en la universidad. Estuvo constituida por un total de 279 estudiantes que cumpliendo con los criterios de inclusión asistieron el día de la aplicación de la encuesta y accedieron a participar del estudio, firmando para ello consentimiento informado. Los estudiantes pertenecían a la facultad de ciencias de la salud a las carreras de fonoaudiología, kinesiología, odontología, enfermería y nutrición y dietética (ver tabla 1 y 2).

**Tabla 1: Caracterización de la muestra fase 1.**

Edad	Media: 22,46 Mínimo: 17 Máximo: 28
Sexo	Femenino: 59,40% Masculino: 40,60%
Carreras	Odontología: 40,25% Kinesiología: 6,78% Nutrición: 9,32% Enfermería: 37,29% Fonoaudiología: 6,36%
PSU	Media: 584 Mínimo: 507 Máximo: 721
Lugar de preferencia	1: 63,59% 2: 22,33% 3: 8,25% 4: 2,43% 5: 0,97% 6: 1,46% 9: 0,49%



Tabla 2: Distribución por sexo, edad y carrera, muestra fase 1.

<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Carrera</b>
Femenino	18	13	Nutrición
		2	Fonoaudiología
		25	Enfermería
		10	Odontología
	19	7	Nutrición
		5	Kinesiología
		8	Fonoaudiología
		42	Enfermería
		17	Odontología
	20	3	Nutrición
		1	Kinesiología
		15	Enfermería
		6	Odontología
	21	5	Enfermería
		2	Odontología
	22	2	Enfermería
		2	Odontología
	24	1	Enfermería
	25	2	Enfermería
	Masculino	17	4
1			Kinesiología
18		1	Fonoaudiología
		20	Enfermería
		20	Odontología
		3	Nutrición
19		2	Fonoaudiología
		5	Kinesiología
		14	Enfermería
		22	Odontología
		5	Kinesiología
20		9	Odontología
		1	Enfermería
21		1	Odontología
		1	Odontología
22		1	Odontología
23	1	Kinesiología	
28	1	Odontología	

El puntaje PSU de ingreso fluctuó entre 507 y 721 con una media 584, y el lugar de selección de la carrera iba desde 1era opción a la 9na opción, con una distribución porcentual que se concentra en la 1era y 2da opción.

En la fase 2 la muestra estuvo constituida por 27 jóvenes que cumplían con el criterio de selección: haber abandonado una carrera universitaria en los últimos dos años (2016-2018) (Pérez-Luco et al., 2017). Los estudiantes pertenecían a distintas casas de estudios y distintas carreras, tal como se muestra en la tabla 3.



**Tabla 3: Distribución de la muestra fase 2.**

Institución de la que abandonó la carrera	Sexo	Edad	Carrera que abandonó
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
	Masculino	20	Ing. Civil Plan Común
			Arquitectura
			Ing. Civil informática
		21	Kinesiología
			Ing. Civil
			Derecho
23	Ped. En Ed. Física		
	Ing. Civil Biomédica		
	Ing. Civil informática		
	Ing. Civil Industrial		
Arquitectura			
Universidad del Bío Bío	Masculino	24	Bachillerato en Ciencias
Universidad del Desarrollo	Femenino	21	Ing. Comercial
		20	Odontología
	Masculino	21	Fonoaudiología
		22	Fonoaudiología
			Kinesiología
Universidad San Sebastián	Femenino	23	Medicina veterinaria
			Kinesiología
Universidad Técnica Federico Santa María	Masculino	27	Mantenimiento industrial

La distribución por edad iba de un mínimo de 20 años y un máximo de 27, con una media de 21,9, eran un 64% hombres y un 35% mujeres.

## **4.3 Variables**

### **4.3.1 Variable independiente**

#### **4.3.1.1 Lugar de preferencia en la postulación**

##### Definición Conceptual

Es el lugar en el que postuló el estudiante a la carrera que estaba cursando y fue seleccionado al momento de contestar el cuestionario (Catalán, 2016; DEMRE et al., 2017).



Para medir esta variable se obtuvo la información del sistema de registro de la universidad, los datos posibles son desde 1era opción hasta 10ma opción.

#### **4.3.1.2 Puntaje ponderado en la PSU**

Por puntaje PSU se entiende como aquel puntaje que el alumno obtiene al rendir la prueba de selección universitaria (PSU) donde se aplican preguntas de selección múltiple y que el alumno debe rendir como requisito previo para postular a la universidad, Los puntajes obtenidos en

las diferentes pruebas se ponderan en función de los requisitos de la carrera a la que postula (DEMRE, 2017)

Para medir esta variable se utilizó la información de registro académico de la universidad del puntaje PSU ponderado por parte del alumno.

#### 4.3.2 **Variables dependientes**

##### 4.3.2.1 **Satisfacción académica**

La satisfacción como 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).

Para medir la Satisfacción académica se utilizó la versión en español de la Escala de Satisfacción Académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schmidt (2007). 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 obtuvo a partir de la media total de todos los ítems.

### **4.3.2.2 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas**

#### **4.3.2.2.1 Satisfacción de necesidad psicológica de relación**

La relación se produce cuando una persona se siente vinculada o comprendida por los demás, incluye tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de grupo, la satisfacción de esta necesidad psicológica alude a la naturaleza social intrínseca de los seres humanos, donde el apoyo, la aceptación y el sentido de pertenencia son fundamentales para el desarrollo psicológico de un sujeto/a (Doménech, 2011; León & Núñez, 2013).

Esta variable se midió con una adaptación a la versión chilena de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (Ortiz, Rivera, & José, 2011) creada por Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley (1988), está compuesta por 12 ítems agrupados en 3 factores: apoyo social de pares, de la familia y de la pareja u otras figuras significativas. El formato de respuesta empleado

fue tipo Likert de siete puntos (1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). El grado de Satisfacción de la necesidad de relación reportada se obtuvo a partir de la media total de todos los ítems aplicados.

#### 4.3.2.2.2 Satisfacción de necesidad psicológica de competencia.

La satisfacción de necesidad psicológica de competencia se da cuando uno se siente eficaz con su conducta. Es cercana a la autoeficacia y puede reconocerse cuando una persona emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas por lo que se materializan en un actuar seguro en el contexto social con las habilidades personales (Doménech, 2011; León & Núñez, 2013).

Para medir el nivel de satisfacción de la necesidad de competencia 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 son evaluados en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo). El grado de

satisfacción de la necesidad de Competencia reportada se obtuvo a partir de la media total de todos los ítems aplicados.

### **4.3.2.3 Uso de estrategias de Autorregulación**

#### **Académica**

Las estrategias de autorregulación académicas representan un plan de acción a las demandas estudiantiles, se materializan en conductas, actividades y pensamientos destinados a gestionar recursos personales en su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2004).



Para medir el uso de las estrategias de autorregulación académica se utilizó la versión chilena del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje “IPAA” (Bruna, Pérez, Bustos, & Núñez, 2017) creado por Rosário et al. (2007). Posee 12 ítems organizados en 3 dimensiones representativas de las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución, y evaluación. El grado de estrategias de autorregulación reportadas se obtuvo a partir de la media total de todos los ítems aplicados.

#### **4.3.2.4 Intención de Permanencia**

La intención de permanencia se refiere a la posibilidad que un estudiante evalúa respecto a continuar los estudios universitario o no (Valle et al., 2008).

Para medir esta variable se pidió autoreporte en una escala con formato de respuesta Likert de 7 puntos que va desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.



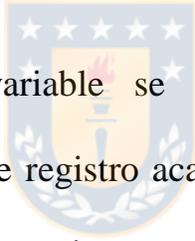
#### **4.3.2.5 Desempeño percibido**

Representación subjetiva que un/a estudiante tiene de su propio rendimiento (Soto-González et al., 2015, García, López & Rivero, 2014; Mella & Narváez, 2013).

Para medir esta variable se pidió autoreporte con formato de respuesta Likert de 7 puntos, que va desde muy deficiente a sobresaliente.

#### **4.3.2.6 Promedio Ponderado Acumulado**

El rendimiento académico hace referencia a la valoración del conocimiento y/o destrezas adquiridas en el ámbito educativo, expresados en una calificación numérica (Elvira-Valdes & Pujol, 2014). Al interior de la institución se utiliza el promedio ponderado acumulado conceptualizado como la calificación numérica de todas las asignaturas cursadas, sean éstas aprobadas o reprobadas, y ponderadas por sus respectivos créditos.



Para medir esta variable se accedió el promedio ponderado acumulado en el sistema de registro académico, obtenido a partir de todas las asignaturas cursadas en su primer año de universidad.

## **4.4 Instrumentos de medida**

### **4.4.1 Instrumentos de recolección de datos para la fase 1 del estudio.**

El instrumento de recolección de datos de la fase 1 aúna en un documento escrito todos los ítems que a continuación se detallan, se adjuntan en el anexo 1.

#### **4.4.1.1 Ficha de datos.**

Esta ficha de datos fue diseñada con el fin de seleccionar y caracterizar a la muestra, solicita autoreporte de sexo, edad, año de ingreso a la carrera, curso al que actualmente pertenece, lugar de preferencia en la postulación y puntaje PSU ponderado. Estos datos son los primeros solicitados posterior a la firma del consentimiento informado.

#### **4.4.1.2 Escala de Satisfacción Académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schmidt (2007), Versión en español.**

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).

#### **4.4.1.3 Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Matos, 2009) de la escala original propuesta por Williams y Deci (1996).**

Este cuestionario evalúa la percepción de los estudiantes sobre el grado en que el docente promueve su autonomía. Se utilizó una escala

Likert de 7 puntos (1= en total desacuerdo a 7= muy de acuerdo). Presenta afirmaciones como “Mis profesores me dan opciones y posibilidades de hacer elecciones”. La versión en español presenta un índice de consistencia interna de  $\alpha=.93$  y reporta una estructura unifactorial.

#### **4.4.1.4 Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido, Versión chilena (Ortiz Parada, Rivera, & José, 2011) creada por Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley (1988).**



La redacción de los reactivos fue orientada al contexto universitario. Esta escala evalúa la percepción de apoyo social de las personas, está compuesta por 12 ítems agrupados en 3 factores: apoyo social de pares (ej. Puedo conversar de mis problemas con mis amigos), de la familia (ej. Mi familia me da la ayuda y apoyo emocional que requiero) y de la pareja u otras figuras significativas (ej. “Cuando necesito ayuda, sé que hay alguien que me puede apoyar”). El formato de respuesta empleado fue tipo Likert de siete puntos (1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). Puntuaciones altas indican mayor percepción de apoyo social.

#### **4.4.1.5 Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, versión chilena (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).

**4.4.1.6 Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje “IPAA” versión chilena (Bruna, Pérez, Bustos, & Núñez, 2017) creado por Rosário et al. (2007).**

Evalúa las estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios. Posee 12 ítems organizados en 3 dimensiones representativas de las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje propuestas por Zimmerman, (2002): Planificación ( $\alpha = .68$ ); Ejecución ( $\alpha = .66$ ), y Evaluación ( $\alpha = .59$ ). La escala global presenta un índice de consistencia adecuado ( $\alpha = .81$ ). Posee un formato de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1= nunca a 7= siempre).

**4.4.2 Instrumento para la recolección de datos de la fase 2 del estudio:**

**4.4.2.1 Entrevista semiestructurada**

La recolección de datos se realizó por medio de una entrevista en profundidad semiestructurada que fue guiada por la percepción del

estudiante en ejes temáticos de las variables cognitivo motivacionales del estudio, dado que permiten obtener mayor riqueza en la información recolectada, siendo ésta contextualizada a la experiencia de la persona y permitiendo flexibilidad en la forma en cómo se recolecta la información (Hernández et al., 2015; Valles, 1999).

En general las preguntas apuntaron a conocer lo que el estudiante vivencia en su proceso educativo y lo que lo lleva a la decisión de abandono (anexo 2). 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., 2015).

#### **4.5 Procedimiento**

Se establece contacto con cada una de las carreras participantes en las distintas universidades, se presenta proyecto explicando los objetivos, contextos y alcances del estudio, así como de los instrumentos a aplicar.

Una vez que se obtiene permiso por parte de la autoridad de la facultad y de los jefes de carrera se procedió a coordinar y realizar aplicación.

#### 4.5.1 **Aplicación Fase 1**

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados entre agosto y octubre del año 2017 en forma grupal, en grupos de 30 a 40 alumnos aproximadamente, al inicio de un módulo de clase (30 minutos aproximados).



#### 4.5.2 **Aplicación Fase 2**

La recolección de la muestra y realización de entrevistas se realizó entre abril y septiembre del año 2018.

Por contacto se buscó establecer comunicación con alumnos que decidieron abandonar estudios. Una vez establecido el contacto, se les invitó a participar de una entrevista en profundidad respecto de su vivencia de abandono de una carrera.

Las entrevistas tuvieron una duración que fluctuó entre 30 a 60 minutos entre los distintos individuos.

#### **4.5.3 Análisis de datos**

##### **4.5.3.1 Fase 1**

Para analizar los datos cuantitativos, se utilizó el software estadístico SPSS 18, en donde se realizaron análisis de correlación entre las variables cognitivo motivacionales y las variables académicas, a través del estadístico de Spearman, con el fin de estimar que tan correlacionadas se encuentran las variables a estudiar (Ato et al., 2013).

##### **4.5.3.2 Fase 2**

Para llevar a cabo el análisis de datos de la fase 2, se procedió a transcribir las entrevistas de forma no literal, omitiendo muletillas del participante y entrevistador, así como fragmentos de conversación que no guardan relación con el objetivo del estudio y respuestas redundantes.

La información 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 fue por medio del criterio de análisis temático. 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., 2010; 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 de la presente investigación (anexo 2).

#### **4.6 Consideraciones éticas**

Previo a la aplicación de instrumentos, a los estudiantes se les entregó información sobre los alcances de la investigación y contexto de estudio y

lo que conlleva su participación en el mismo, también se les informó que su participación es voluntaria por lo que podían negarse o abandonar con posterioridad la aplicación sin justificación alguna, indicando que la misma información la contiene el consentimiento informado, solicitando su lectura y completitud en caso de decidir colaborar y participar del estudio. Los estudiantes no recibieron ningún incentivo por participar (anexo 3).



## 5. RESULTADOS

### 5.1 Resultados fase 1

Para el análisis cuantitativo, debido a que la muestra no presentó distribución normal, se buscaron correlaciones bivariadas utilizando los coeficientes de correlación de Spearman.

**Tabla 4 Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intención de permanencia	273	1	7	6,38	1,334
Percepción de desempeño académico	272	1	7	5,72	1,301
Promedio ponderado acumulado	250	2	6	4,98	,657
Competencia	272	24	157	72,63	14,037
Estrategias de autorregulación	271	32	173	66,81	14,701
Satisfacción académica	272	10	49	42,09	6,577
Competencia	270	15	155	56,22	12,097

El análisis de correlación entre variables se realizó en función de la dirección en la relación (Mondragon, 2014) y magnitud de impacto (Cohen, 1992).

**Tabla 5: Interpretación del estadístico de correlación rho de Spearman**

Dirección	Positivo / directa		Negativa / inversa
Magnitud	Baja	Moderada	Alta
	$\geq 0.1$	$\geq 0.3$	$\geq 0.5$

Nota: Adaptado de “A power primer”, por Cohen, J, 1192, *Psychological bulletin*, 112(1), 155

En la tabla 5 se observa la relación positiva entre la satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación académica. De igual forma se muestra la relación entre niveles de satisfacción académica (S), satisfacción de necesidad psicológica de relación (R), satisfacción de necesidad psicológica de competencia (C), y uso de estrategias de autorregulación académica (AR) con la intención de permanencia (IP), el desempeño percibido (DP) y el promedio ponderado acumulado (PPA).

**Tabla 6: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas.**

	S	R	C	AR	IP	DP	PPA
Satisfacción	1	,36**	,56**	,46**	,49**	,50**	,20**
Relación		1	,37**	,34**	,09	,33**	,20**
Competencia			1	,46**	,24**	,73**	,38**
Autorregulación				1	,23**	,45**	,22**

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

(bilateral).

n: (279-261)

Existe una relación positiva, significativa al 0,01 y de una magnitud moderada alta entre todas las variables cognitivo motivacionales del estudio, destacando especialmente la relación encontrada entre la satisfacción académica y la necesidad psicológica de competencia.

Se da una relación positiva, significativa al 0.01 y de una magnitud moderada alta entre las variables satisfacción académica con la intención de permanencia.

También se observa una relación lineal positiva, significativa al 0.01 y de una magnitud moderada alta entre todas las variables cognitivo motivacionales del estudio y el desempeño percibido, destacando

especialmente la encontrada con las variables satisfacción de la necesidad psicológica de competencia y satisfacción académica.

Existe una relación positiva, significativa al 0.01 y de una magnitud moderada baja entre las variables cognitivo motivacionales del estudio y el promedio ponderado acumulado.

En la tabla 6 se observa la relación entre niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas básicas de relación y competencia y el uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, desempeño percibido y promedio ponderado acumulado en contexto de puntaje PSU alto, medio y bajo.

Para realizar el análisis en los distintos contextos PSU se dividió en 3 intervalos, considerando PSU alto aquellos puntajes sobre los 600 puntos, PSU medio entre 561 a 600 puntos y PSU bajo igual o menor a 560 puntos.

**Tabla 7: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto PSU alto, bajo y medio.**

	PSU ALTO (89-77)				PSU MEDIO (97-92)				PSU BAJO (87-81)			
	S	R	C	AR	S	R	C	AR	S	R	C	AR
IP	,57**	,14	,15	,15	,36**	,07	,24*	,14	,54**	,01	,26*	,42**
DP	,29**	,34**	,71**	,39**	,61**	,25*	,73**	,51**	,56**	,42**	,75**	,42**
PPA	,13	,25*	,28*	,13	,29**	,16	,41**	,35**	,20	,03	,30**	,08

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

La relación entre satisfacción académica con intención de permanencia y desempeño percibido es positiva, variando la magnitud del impacto en los distintos contextos PSU (alto, medio, bajo).

Entre la necesidad psicológica de competencia y el desempeño percibido hay una relación positiva con una magnitud alta. Por otro lado, se observa que con el promedio ponderado acumulado muestra una relación positiva con una magnitud baja/moderada, esto en los diferentes contextos de PSU, alto, bajo y medio.

El uso de estrategias de autorregulación presenta una relación positiva con el desempeño percibido, con una magnitud moderada en contexto PSU bajo y alto y con magnitud alta en contexto de PSU medio.

En la tabla 7 se muestra la relación entre niveles de satisfacción académica, satisfacción de necesidades psicológicas básicas de relación y competencia y el uso de estrategias de autorregulación académica con la intención de permanencia, desempeño percibido y promedio ponderado acumulado en contexto de 1era, 2da y 3era opción de carrera.

Para el análisis se consideró 3era opción de carrera todos aquellos que refirieron elegir desde la 3era opción en adelante.

La satisfacción académica presenta una relación positiva con una magnitud moderada con la intención de permanencia en 1era y 2da opción de carrera, y con una magnitud alta en 2da opción de carrera.

La necesidad psicológica de competencia con el desempeño percibido muestra una relación positiva de magnitud alta, y de magnitud moderada/baja con el promedio ponderado acumulado.

**Tabla 8: Correlación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto 1era, 2da y 3era opción de preferencia.**

	1era (136)				2da (46)				3ra (66)			
	S	R	C	AR	S	R	C	AR	S	R	C	AR
IP	,45**	,17*	,22**	,25**	,62**	-,03	0,28	,16	,44**	,04	,21	,20
DP	,57**	,42**	,78**	,47**	,26	,23	,68**	,23	,50**	,30*	,62**	,56**
PPA	,33**	,26**	,44**		-,08	,26	,33*		,18	,04	,28*	

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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



## 5.2 Resultados fase 2

El objetivo en esta fase fue comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción académica y satisfacción de necesidad psicológica de relación asociadas al abandono.

A partir del análisis de las narrativas de los jóvenes entrevistados respecto de sus experiencias universitarias se agrupan en función a los fenómenos estudiados, la satisfacción académica y satisfacción de necesidad psicológica de relación.



**Tabla 9: Análisis temático de experiencias y vivencias asociados a la satisfacción académica.**

Fenómeno	Categoría	Dimensiones
Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción académica asociadas al abandono.	Social	Compañeros
		Profesores
		Familia
	Institucional	Cantidad de alumnos
		Funcionamiento
		Ambiente universitario
	Experiencias académicas	Metodologías de clases
		Aprendizaje/Rendimiento
		Estados emocionales

En la tabla 8 se muestra que a partir de los relatos de los entrevistados se desprende que van construyendo su satisfacción académica vinculada a las relaciones sociales que establecen, a sus vivencias al interior de la institución y a las experiencias académicas propiamente tal.

A la vez, se pueden observar subcategorías o dimensiones de cada una de ellas, es así que asociada a las relaciones sociales, se distinguen las experiencias asociadas a los compañeros, a los profesores y a la familia.

### **Social / Compañeros:**

**Sujeto 1:** *“eran como puros hijitos de papi que estaban estudiando la carrera para después hacerse cargo del campo del papá, / yo tampoco ponía de mi parte para integrarme o conocer a los compañeros”.*

**Sujeto 17:** *“después me gustaba ir porque después me juntaba con mis compañeros del colegio o con mis amigos de la vida y de la u y salíamos a pasarlo bien”.*

**Sujeto 27:** *“pero en verdad con mis compañeros nunca enganché del todo, eso me cargaba”.*

### **Social / Profesores:**

**Sujeto 1:** *“no sentía cercanía de los profesores para nada.../ los profes igual súper arrogantes, no me sentía cómoda”.*

**Sujeto 5:** *“A los profes, buenos profes, todos súper cercanos, preocupadísimos siempre en todo minuto de cómo nos estaba yendo, nos decían pregunten, pregunten, pregunten. Yo me sentía bien en realidad/con*

*los profes/, me daba cuenta de la preocupación, del interés por conocer a los alumnos”.*

**Sujeto 6:** *“Había muchos profesores que hacían mal uso de su posición y desmotivaban a los alumnos, entonces ahí empecé a rechazar todo este tema”.*

**Sujeto 21:** *“los profes eran como pesados, nunca me sentí bien”.*

**Sujeto 24:** *“me sentí súper acogida por la jefa de carrera, los profes, los alumnos, era todo muy muy cómodo, de hecho, en ningún momento me sentí incomoda”.*

### **Social / Familia:**

**Sujeto 2:** *“me sentía muy juzgado por toda mi familia, porque era alta la presión de ellos.../ entonces sentí mucha presión por parte de mi familia en general, no solo de mis papás, sino que de todos los demás” / “Para no dejar mal a mis papás, por lo mal que me había ido en la carrera, busqué la salida fácil, por así decirlo. ¿Cuál fue la salida fácil? Decir que no me gustaba la carrera, que prefería salirme, que me di cuenta que no era lo que yo buscaba, siendo que la verdad es que me había ido súper mal”.*

**Sujeto 17:** *“mi mamá me decía anda para saber si de verdad no te gusta o es leseo”.*

También se desprende que la satisfacción académica se va construyendo con distintas experiencias institucionales, donde a su vez se observan 3 dimensiones en torno a las cuales se agrupa los relatos en función a sus experiencias universitarias.

En este punto, se distinguen las experiencias asociadas a la valoración por la cantidad de alumnos por curso, al funcionamiento en general de la institución y al ambiente universitario en el que se vieron envueltos.

### **Institucional / Cantidad de alumnos:**

**Sujeto 1:** *“no me gustaba que hubiera tantos alumnos”.*

**Sujeto 7:** *“al momento de dar certámenes las salas estaban llenas, tenía que hacer filas para entrar, fuimos muchos estudiantes, entonces eso implicaba tener salas llenas de gente, sobrepobladas”.*

### **Institucional /Funcionamiento:**

**Sujeto 3:** *“en la universidad no me dieron la posibilidad de dar exámenes libres, tenía que ir todos los días”.*

**Sujeto 15:** *“los problemas de uno no valen para corregir o repetir un test”.*

### **Institucional /Ambiente universitario:**

**Sujeto 15:** *“me encantaba caminar por la u, el primer semestre yo iba pero feliz, motivadísima, me encantaba ir a clases y más aún después de haber estado en la otra u”.*

**Sujeto 28:** *“era como un enamoramiento por la u, el mundo universitario, participe de todas las actividades de la u, la semana udd”*

En cuanto a la categoría experiencias académicas se distinguen 3 dimensiones en torno a las que los alumnos tienden a vincular sus experiencias, donde los relatos se agruparon en función a los tópicos de metodología de clases, aprendizaje-rendimiento y estados emocionales.

### **Experiencias académicas / Metodologías de clases:**

**Sujeto 1:** *“pero me gustaban más las cosas más prácticas antes que estar sentada memorizando”.*

**Sujeto 4:** *“yo creo que este tema de lo práctico, porque muchas veces en esta carrera se iba a la caleta, en la caleta Lenga salíamos en bote, tomábamos muestras, sacábamos muestras de la tierra, eso era mucho más dinámico. Y cuando tenía que estar en los laboratorios con lo mismo, viendo las muestras, eso lo rescataría, que era bien interesante”.*

### **Experiencias Académicas / Aprendizaje/rendimiento:**

**Sujeto 2:** *“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 cuales no, y en los que no tenía afinidad, a esos les hacía el quite”.*

**Sujeto 12:** *“entonces no tiene esa orientación de qué va a ser específicamente lo que uno va a hacer al final me fui desmotivando. , pero ahí vi lo que venía y me di cuenta que no era nada de lo que me iba bien con matemáticas, sino que era más específico de programación... ahí dije “ya esto no es lo mío”, o sea si me eché la base que es lo mínimo y no estoy entendiendo tanto, y en verdad esto va a ser lo que tendría que hacer el resto de mi vida detrás de un escritorio... y ahí me empecé a desmotivar”.*

**Sujeto 15:** *“en el segundo semestre ya ... me desmotivé y no era culpa de la u, ni de nadie en realidad... / y me fui a pique, lo intenté y lo intenté todas las veces, pero yo creo que aún seguía como con eso de que me iba a pasar lo mismo... / me iba a esforzar y no iba a sacar el ramo. No creía en mí”.*

**Sujeto 19:** *“mal porque los profes pasaban mucha materia y yo no tenía la base entonces no podía concentrarme porque no sabía de qué hablaban. Además, yo sentía que mis compañeras sabían mucho y yo no y eso me afectó, así como me sentía mal, triste”.*

### **Experiencias Académicas / Estados emocionales:**

**Sujeto 6:** *“Mal, 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”.*

**Sujeto 10:** *“Fue súper estresante y fuerte porque en el colegio yo estudiaba el día antes de la prueba, súper poco y me iba bien... no tenía problemas. Pero cuando entré acá y veía que había que estudiarse libros, hacer guías y había que dedicarle, mucho tiempo... a mí me colapsó porque yo no estaba acostumbrado al ritmo de estudio de la gente de acá”.*

**Tabla 10: Análisis temático de experiencias y vivencias asociados a la satisfacción de necesidad psicológica de relación.**

Fenómeno	Categoría	Dimensiones
Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción de necesidad psicológica de relación asociadas al abandono.	Profesores	Cercanía
		Disposición
		Trato
	Pares	Confianza
		Vínculos
		Compañerismo
	Familia	Apoyo
		Presión
		Preocupación

De los relatos de los entrevistados claramente se distingue que los jóvenes diferencian la relación que se genera con los profesores, sus pares y la familia, tal como se muestra en la tabla 9. Se desprende que la percepción de pertenencia con cada uno de ellos no se vincula directamente con el rendimiento académico, salvo cuando aborda temas de cercanía y disposición del docente.

### **Profesores / Cercanía:**

**Sujeto 6:** *“Con mis profes nada, más que nada profesional, eran muy distantes también. Éramos tantos que no era cercana la relación con los profes.../ una profe, con ella tuve como un momento de abrirme con ella, pude conversar más profundamente y exponerle mi incomodidad en cuanto a las clases, y me ayudó un poco dentro de lo que ella podía”.*

**Sujeto 7:** *“Lejana, eras como un alumno más no más..., porque a ellos no les interesaba, iban a dar su clase, respondían dudas y chao, no había ninguna instancia ni ningún interés por conocer a los alumnos, saber quiénes son, de dónde vienen, nada, ni el nombre, al final uno era como un número más en la sala”.*

### **Profesores / Disposición:**

**Sujeto 14:** *“Yo sabía que ella me iba a escuchar. Cada vez que yo hablo con ella..., de hecho, cada vez que yo tengo un problema... me encuentro con ella... ni si' quiera la busco, es como mágico... me siento mal y está la profe María Paz. Y ella siempre se ha hecho los tiempos y todo como para escucharte”.*

### **Profesores / Trato:**

**Sujeto 20:** *“Como en sus expresiones y en sus respuestas estaban como enojados, como que te hacían sentir inferior cuando preguntabas, así que mejor era no preguntar nada”.*

De los tópicos que se refieren a la relación con los compañeros se desprenden que la vinculan al nivel o grado de confianza que pueden establecer, a la presencia de compañerismo, al hecho de generar o no de vínculos y a la existencia de compañerismo, esto con valoraciones positivas y/o negativas.



### **Pares / Confianza:**

**Sujeto 11:** *“Hice un trabajo de taller de ingeniería y eso lo hice con un grupo, pero no era como que nos juntáramos aparte del trabajo, no había confianza más allá”.*

**Sujeto 6:** *“No, yo igual me cerré en ese sentido, no compartí mucho ni mis emociones ni mis pensamientos con nadie, como te decía yo terminaba las clases y me iba. Trataba de socializar lo menos posible”.*

### **Pares / Vínculos:**

**Sujeto 3:** *“Los primeros días me hice amigas de inmediato, no conocía a nadie como todos, pero no me costó conocer gente. No tuve dificultad en realidad para desenvolverme en la parte social”.*

**Sujeto 11:** *“La cosa es que ahí conocí amigos de informática y de otras carreras también. Y esos amigos de informática son más grandes, eran 1 o 2 años más arriba”.*

### **Pares / Compañerismo:**

**Sujeto 5:** *“Buena, buena en general porque uno se ayudaba con los compañeros, de hecho, yo hacía clases de estudio como salíamos a las 17:30 y entrábamos a las 19:00, cuando teníamos certámenes o cosas de matemáticas y cosas así, iba yo antes a explicarles un poco y hacer repaso con los chiquillos, les explicaba con pizarra y todo”.*

**Sujeto 12:** *“Entonces yo cachaba cosas de invernadero y les dije “oye podríamos poner un ventilador arriba” y decían “no, pónganlo abajo” y ahí no hacían caso en nada de eso, y de ahí mi mamá se enfermó y yo tuve que ir a Santiago con ella, y ahí llegó el día de la exposición... y uno como anda en otra no estaba preocupado de decirles “oye no puedo estar” y a mí se me fue no más y ahí como a los dos días les dije “pucha disculpa por no avisar, por no estar. Pero tuve un problema de salud de mi mamá” ya eso... y ellos no me pusieron en el grupo, me sacaron. Entonces ahí con ese ambiente... no me motivaba, cero. No quería estar”.*

Lo relatos en torno a las relaciones que establecen a nivel familiar son de apoyo, de presión y preocupación, a su vez en cada una de estas dimensiones se observa que se establecen en algunos casos en forma negativa y en otros en forma positiva

### **Familia / Apoyo:**

**Sujeto 3:** *“siempre hubo un buen apoyo, por ejemplo, cuando yo tuve a mi hija, mi mamá se desvelaba para cuidarla mientras yo estudiaba. En la parte económica mis papás siempre se hicieron responsables, entonces siempre hubo apoyo”.*

### **Familia / Presión:**

**Sujeto 2:** *“Más o menos, es que las cosas externas me afectaban harto, la presión que tenía por parte de mi familia me aseguraba que estaba fracasando, podía dar la vuelta larga e intentarlo una vez más, pero por querer solucionar y tapar eso me cambie de carrera, para no hacer sentir mal a mi familia por mi fracaso”.*

### **Familia / preocupación:**

**Sujeto 6:** *“igual me preguntaban cómo me iba, pero no hubo un interés mayor. Con que supieran que yo estaba bien, aunque no lo estuviera, ellas quedaban tranquilas. ¿Tú sentías que no había una preocupación real? No, por ejemplo, nunca me preguntaban como “¿Qué te pasaron?”, “¿Qué hicieron hoy día?”.*

**Sujeto 15:** *“después en segundo cuando empecé a demostrar cierto rechazo por la carrera... como que había un pequeño quiebre... pero nada tan grave, era como que estaban preocupados, preocupados de por qué me estaba yendo mal”.*

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio, primeramente, fue analizar las relaciones existentes entre satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios que cursan por primera vez una carrera universitaria en primer año, con la intención de permanencia, desempeño percibido y promedio ponderado acumulado y, a la vez, ver cómo se comportan estas relaciones considerando variables académicas (puntuación en la prueba de selección universitaria, lugar de preferencia de la carrera indicado al momento de postular a la universidad).

Los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente:

Relación entre las variables cognitivo motivacionales

- Las variables satisfacción académica, satisfacción de necesidad psicológica de relación, satisfacción de necesidad psicológica de competencia y uso estrategias de autorregulación académica se relacionan directamente entre ellas, destacándose la relación entre satisfacción académica y satisfacción de necesidad psicológica de

competencia. Se puede afirmar que, en la medida que los/as estudiantes se sienten eficaces con su conducta, emprenden nuevas tareas que les suponen un desafío, y tratan de dominarlas sintiéndose satisfechos al estar cursando su carrera, cómodos en el ambiente educativo que se genera al interior de la carrera, y disfrutan de la experiencia académica. Resultados similares se han encontrado en otros estudios (Hejazi et al., 2011, Elvira-Valdes & Pujol, 2014; Nguyen & Deci, 2016; Pintrich, 2004) , apoyando la idea que estas variables tienen un rol importante en el rendimiento académico y en la permanencia en la universidad.

- La variable uso de estrategias de autorregulación presenta una relación directa con la necesidad psicológica de competencia y relación. Resultados similares se han encontrado en otros estudios (Hejazi et al., 2011; Medellín, 2010; Miller et al., 1993), sosteniendo que altos niveles de satisfacción de necesidades psicológicas básicas favorecen formas de motivación autónoma. Es así como podemos afirmar que al incrementar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de relación y competencia se favorecen la motivación autónoma y el aprendizaje autorregulado.

## Relación de las variables cognitivo motivacionales con las variables académicas

- Existe una relación positiva de magnitud moderada alta entre las variables satisfacción académica con la intención de permanencia, en la medida que los/as alumnos se sienten satisfechos al cursar la carrera, existen mayores probabilidades que continúen en ella, lo que a la vez nos permite afirmar que dentro de la universidad serían beneficiosas diversas acciones para incrementar los niveles de satisfacción académica en el estudiante, teniendo por consecuencia disminuir el abandono universitario.
- El desempeño percibido mostró una relación positiva de magnitud moderada con todas las variables cognitivo motivacionales del estudio, destacando la relación entre satisfacción de necesidad psicológica de competencia, satisfacción académica y el uso de estrategias de autorregulación con el desempeño percibido. Esto significa que en la medida que los jóvenes sienten que logran planificar, supervisar, controlar y evaluar sus propios aprendizajes, logran un actuar seguro con la certeza que conseguirán el resultado esperado, valoran en términos positivos su experiencia académica y

los logros alcanzados, lo que finalmente se manifiesta en una alta percepción de desempeño. Esto nos permite expresar que altos niveles de satisfacción de las variables cognitivo motivacionales del estudio se relacionan con un alto desempeño percibido.

- La relación entre las variables cognitivo motivacionales del estudio con el promedio ponderado acumulado es positiva en una magnitud menor que la relación encontrada con la percepción de desempeño, lo que deja en evidencia que la valoración que realiza el propio estudiante de su desempeño tiene mayor incidencia con el bienestar académico que la calificación numérica.

Relación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto de puntaje PSU alto, medio y bajo

- La satisfacción de la necesidad psicológica de competencia con el desempeño percibido tiene una relación positiva de magnitud alta en todos los contextos PSU, y con el promedio ponderado acumulado de igual forma, sólo que con una menor magnitud. Esto significa que el desempeño percibido que tiene el estudiante tiene mayor impacto que la calificación obtenida y que dicha valoración no dependerá únicamente del puntaje PSU de ingreso.

- El uso de estrategias de autorregulación se relaciona en forma directa con el desempeño percibido, en mayor magnitud en contexto de PSU medio y bajo que en PSU alto. Lo que significa que los alumnos que presentan puntuaciones menores en la PSU reportan poner en marcha mecanismos cognitivos para monitorear y regular su aprendizaje en mayor medida que los alumnos que presentan altas puntuaciones de PSU.

Relación entre variables cognitivo motivacionales y académicas en contexto de 1era, 2da y 3era opción de carrera

- Las variables cognitivo motivacionales con el promedio ponderado acumulado presentan una relación directa cuando se trató de la primera opción al elegir carrera, perdiéndose dicha relación en contexto de segunda y tercera carrera, por lo que se puede asegurar que aquellos estudiantes que entran a estudiar su primera opción de carrera otorgan mayor importancia a la calificación numérica expresada en la nota.
- La satisfacción académica con la intención de permanencia muestra una relación significativa moderada en 1er y 3era opción de carrera y con una magnitud alta en 2da opción de carrera. Lo que significa que

la satisfacción académica influye positivamente sobre la intención de permanencia sin depender del orden de preferencia de postulación. Esto podría explicarse porque la satisfacción académica se construye por múltiples factores (experiencias y vivencias universitarias (Barraza & Ortiz, 2012; Danielsen et al., 2011)), sin necesariamente depender del puntaje de ingreso a la universidad o del lugar de preferencia en el estudiante que postuló a su carrera.

- La satisfacción de la necesidad psicológica de competencia impacta directamente sobre el desempeño percibido en mayor medida que sobre la calificación numérica (promedio ponderado acumulado), lo que probablemente indique que en la medida que los alumnos tienen una percepción positiva de sus habilidades, lo manifestarán en un actuar seguro y valorarán positivamente sus resultados académicos, más allá de la calificación numérica obtenida. Esto concuerda con el modelo explicativo en que los estudiantes que reportan mayores niveles de satisfacción académica se caracterizan por tener creencias de competencias elevadas (Robert, Daniel, Hung-Bin, Janet, & Linda, 2007). Estos resultados permiten señalar que el incremento de habilidades y competencias específicas en el estudiante impacta

directamente en su satisfacción académica, por lo que podría aumentar la intención de permanencia, convirtiéndose así en una alternativa para disminuir el abandono estudiantil universitario.

En la segunda fase del estudio el objetivo fue comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción académica y de satisfacción de necesidad psicológica de relación asociadas al abandono.

Del análisis se pudo concluir:

- Las experiencias y vivencias vinculadas a la construcción de la satisfacción académica en jóvenes que abandonaron son multivariadas, una de las dimensiones que muestra mayor incidencia sobre la satisfacción académica del estudiante corresponde a las relaciones sociales que establecen.
- Las relaciones que los estudiantes constituyen en su entorno académico, tanto con sus pares como con sus profesores, son determinantes en la construcción de sus valoraciones académicas e impactan en los niveles de satisfacción académica que el alumno siente en su entorno educativo.

- La disposición y el trato del docente hacia los estudiantes es determinante en la construcción de sus niveles de satisfacción académica, y a la vez, altamente influyente en la decisión de abandono.
- La familia juega un rol importante en el acompañamiento del estudiante durante el periodo formativo, Alumnos que abandonaron estudios universitarios la vinculan como un factor de presión ante la situación académica que vivieron, influyendo directa o indirectamente en la decisión de continuar o no los estudios.
- Las experiencias académicas no guardan relación directa con la intención de permanecer o no estudiando la carrera, es así que estudiantes que abandonaron la carrera reportaron experiencias positivas y negativas.
- El docente puede influir positiva y/o negativamente en la satisfacción académica y en la satisfacción de la necesidad psicológica de relación, y por tanto, en el abandono. Estos resultados son apoyados por otros estudios que han revelado que el establecimiento de buenas relaciones con el profesorado ejerce un factor protector frente al

planteamiento de abandono (Tuero et al., 2018), por lo que trabajar en favorecer la relación que establece el profesor con el o los estudiantes estimularía la intención de permanencia en la institución educativa.

Con respecto a las limitaciones del estudio, cabe destacar el puntaje PSU con el que se trabajó, debido a que la variabilidad de este depende del puntaje obtenido en cada una de las pruebas y el total ponderado, donde este último además depende de los requisitos solicitados por la carrera y la universidad. En este estudio los jóvenes pertenecías a la misma universidad, pero de distintas carreras.

En futuras investigaciones será conveniente separar los conceptos de opción por carrera y universidad, en lugar de solicitar sólo lugar de preferencia, distinción que no se he hizo en este estudio.

## 7. REFERENCIAS.

- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher education studies*, 6, 1-18.
- Antivilo, A., Contreras, P. & Hernández, J. (2014). Estudio de la confiabilidad de las Pruebas de Selección Universitaria. Universidad de Chile.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038-1059.
- 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.
- Bar, A. R. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. *Cinta de moebio*, 1-14.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos* 40(1). Doi10.4067/S0718-07052014000100002
- Barraza, C. G., & Ortiz Moreira, L. (2012). Factores relacionados a la calidad de vida y satisfacción en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18, 111-119.

- Beiter, R., Nash, R., mccrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96.
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2017). Psychometric properties of the self-regulated learning inventory in Chilean university students. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(44), 77-91.
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 451-486.
- 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.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1999). Multilevel Examination of Student, School, and District-Level Effects on Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 91-100.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación; N° 26 (2007)*  
doi:10.31619/caledu.n26.239
- Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la Enseñanza Media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la educación*, 288-320.

Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108.

Cazan, A., & Anitei, M. (2010). (\*),(\*\*) University of Bucharest, Romania, *Dep. Of Psychology*, 1(1), 50–59.

Chau, Cecilia; Saravia, J. C. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú \*. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269–284.

Chaverri, j. P., & rosales, s. S. (2016). Self-regulation in the teaching and learning process: perception of the students from the chair of sustainable tourism at uned. *Revista electrónica calidad en la educacion superior*, 7(1), 148-174.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.

Creswell, J., L Plano Clark, V., Gutmann, M., & E Hanson, W. (2003). Advance Mixed methods Research Designs. In (pp. 209-240).

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.

Danielsen, A., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do Perceived Academic Competence and School Satisfaction Mediate the Relationships Between Perceived Support Provided by Teachers and Classmates, and

Academic Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.

De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berben, A. (2008). Learning approaches, self-regulation and achievement in three European universities. *Psicothema*, 20(4), 705-711.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01

Departamento de evaluación, medición y registro educacional. (2017). Prueba de Selección Universitaria. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65–86.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.

Doménech Betoret, F. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 463-496.

Durmaz, M. & Akkus, R. (2016). Mathematics anxiety, motivation and the Basic psychological needs from the perspective of self-determination theory. *Education and Science*, 41(183), 111-127.

- Elvira-Valdes, M. A., & Pujol, L. (2014). Cognitive Variables and University Entrance: Predictors of Academic Achievement. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567.
- Evans, P. & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44, 1-16.
- Fernández, E., Bernardo, A., Fernández, Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., & Rosário, P. S. L. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865–875.
- Gallegos, J. A., Campos, N. A., Canales, K. A., & González, E. N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11, 11-18.
- Gámez, E., Díaz, J., Marrero, H., Galindo, M. & Breva, A. (2014). Relaciones entre autoconcepto relacional, la elección de metas y la satisfacción de necesidades psicológicas en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1289-1303.
- Garcia, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P., & Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *Peerj*, 3, e847.

- García, Y., López, D., & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?. *Revista Edumecentro*, 6(2), 272-278.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, 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. *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 41(1), 118-131.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Predictive and Incremental Validity of Self-regulation Skills on Academic Success in the University. *Psicodidactica*, 16(2), 231-250.
- Griffin, B. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Education Evaluation*, 51, 116-125.
- González, M. L. G., & Arroyo, J. C. (2016). Relationship between study time, self-regulation of learning and academic achievement in university students. *Cpu-E Revista De Investigacion Educativa*(23), 142-166.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González, J. Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*. 8 (1): 45-61, 1996.
- Hassan, A. & Al-Jubari, I. (2016). Motivation and Study Engagement: A Study of Muslim Undergraduates in Malaysia. *Pertanika Journal of*

*Social Sciences & Humanities*, 24, 919-933.

Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. A., & Tarkhan, R. A. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception of the class structure, motivation and cognitive variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(Supplement C), 2063-2067.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, A., Silveira Y. & Moreno, J. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. Bordon, *Revista de Pedagogía*, 67 (4), 61-72.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad En La Educación*, 91–108.

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.

Jang, H., Joo E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, (1987), 15–20.

- 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.
- León, J., & Núñez, J. L. (2013). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. *Social Indicators Research*, 114(2), 243-253.
- Martín-Albo, J., González-Cutre, D., & Núñez, J. L. (2014). The issue of interactional hypothesis in self-determination theory: a proposal of a new motivation quality index. *Anales de Psicología*, 30, 267-277.
- Martinis-Mercado, D., Cardozo, S., Abraham, M. González, C. & Sarmiento, R. (2016). Estudio de factores causales de deserción en alumnos de ciencias veterinarias. *Revista Veterinaria*, 27(2), 130-133.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12),167-185.
- Medellín, L., & Elvers, W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 57-68.
- Medrano, L. Pérez, E. (2010) Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2010, Vol. 2, N°1, 58-6
- Medrano, L. A., Fernández, M., & Pérez, E. (2014). Computarized

assessment system for academic satisfaction (ASAS) for first-year university student, 12(2), 541-562.

Medrano, L., & Pérez, E. (2013). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba (Vol. 7).

Mella, P. & Narváez, C. G. (2013). Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología. *Educación médica superior*, 27(1), 86-91.

Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.

Mondragon, A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de intervención en fisioterapia (Vol. 8).

Monge-Lopez, D., Bonilla, R., & Aguilar-Freyan, W. (2017). The Self-Regulation Strategy Inventory: Spanish Translation, Preliminary Psychometric Characteristics and its Relation to Sociodemographic Variables in Sample of University Students. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78.

Nguyen, T.-v. T., & Deci, E. L. (2016). Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences*, 45, 245-251.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The Path Taken: Consequences of Attaining Intrinsic and Extrinsic Aspirations in Post-College Life. *Journal of research in personality*, 73(3), 291-306.

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>

Ortiz, M., Rivera, B., & José, M. (2011). Propiedades psicométricas de una escala para medir apoyo social percibido en pacientes chilenos con diabetes tipo 2. *Universitas Psychologica*, 10(1), 189-196.

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30, 450–462.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Páramo, M., Araújo, A., Vacas, C. T., Almeida, L. Da S., & González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicotherma*, 29(1), 67–72.

Paramo, G., & Correa Maya, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*; Vol. 35 Núm. 114 (1999).

- Parra, P., & Pérez, C. V. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educativa de Ciencias de la Salud* 7(2), 128-133.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2, 58-66.
- Pérez, M., Castellanos, M., Diaz, A., Gonzalez-Pienda, J., & Nunez, J. (2013). Learning difficulties in first year university students. *Atenea* (508), 135-150.
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. A., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10, 441-449.
- 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 (Vol.2).
- Pintrich, R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- 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(4).
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward

students and how they can become more autonomy supportive, *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Stokke, B. & Wang, J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110.

Robert, W. L., & Steve, D. B. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.

Robert, W. L., Daniel, S., Hung-Bin, S., Janet, A. S., & Linda, C. S. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. doi:10.1177/1069072706294518

Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The Student Adaptation to Colleague Questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640.

Rojas, H. M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 4(10), 75-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735200>

Rosario, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

Rosario, P., Pereira, A., Hogemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Nunez, J. C., . . . Gaeta, M. L. (2014). Self-Regulated Learning: A Systematic Review Based in Scielo Journals. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.

Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self- efficacy is related with an internal attribution of causality. *Studies in Psychology*, 33(2), 151.165.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2012-2016). Retención de primer año en educación superior. Carrera de pregrado. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/retencion\\_educacinsuperior.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/retencion_educacinsuperior.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. (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)

Soto-González, M., Da Cuña-Carrera, I., Lantarón-Caeiro, E. M., & Labajos-Manzanares, M. T. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18, 397-404.

Su, Y & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>

Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). The role of academic procrastination as factor of university abandonment. *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 307-324.

Valle, A., Nuñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodriguez, S., Gonzalez-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2008). Academic goals as predictors of achievement in different school subjects. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 40(1), 111-122.

Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19.

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.

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.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1986) Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

Zumárraga-Espinosa, M., Castro, M., Escobar, P., Boada, M., Peña Herrera, L., González, Y., Romero, J., Luzuriaga, J., & Armas, R. (2018). Afinidad Entre Intereses Profesionales Y Carrera Elegida: Un Análisis De Su Relación Con La Deserción Universitaria Temprana. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1951>

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo 1: instrumento fase 1

#### Cuestionario de Vida Universitaria

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

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

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

<b>Pensando en mi vida universitaria</b>								
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	1	2	3	4	5	6	7

	humor							
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
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ligeramente en desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Ligeramente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

<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?**      **45. ¿Te has cambiado de carrera?**

SÍ

No

SÍ

No

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....							
<b>1. Se supone que debo hacerlo.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Quiero que otras personas piensen que soy inteligente.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Quiero aprender cosas nuevas.</b>	1	2	3	4	5	6	7

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

<b>En mi vida universitaria</b>							
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

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

## 8.2 Anexo 2: Guion entrevista

---

Antecedentes generales	<p>¿Con quién vives?</p> <p>¿Qué hacen los integrantes de tu familia?</p> <p>En tu hogar, ¿existe interés por el estudio?, ¿Cómo te das cuenta de eso?, ¿Qué acciones realizan en tu familia en relación a tus estudios?</p>
Satisfacción académica	<p>La universidad, ¿estaba acorde con tus expectativas? ¿porqué?</p> <p>¿Había alguna asignatura que te interesara más que otra? ¿cuál? ¿porqué?</p> <p>¿Cuál y cómo fue la mejor experiencia que viviste en la universidad?</p> <p>Y en contraposición, ¿Cuál y cómo fue la peor experiencia que viviste en la universidad?</p> <p>¿Cómo te hubiera gustado fuera la universidad y/o la carrera que estabas estudiando?</p>
Satisfacción de necesidades psicológicas básicas	<p>Autonomía:</p> <p>En la universidad, ¿tuviste la posibilidad de tomar decisiones basadas en intereses personales? ¿de qué dependía? ¿cómo lo viviste?</p> <p>Si te diera la oportunidad de desarrollar tus intereses, y te destagues en ello, ¿Qué te gustaría hacer?</p> <p>Competencia:</p>

---

---

Pensando en tus habilidades, ¿qué cualidades te ayudaron durante el tiempo que estuviste en la universidad?

Y por el contrario, pensando en las dificultades o problemas que se te presentaron, ¿Qué debilidades crees tú influyeron? ¿por qué?

Relación:

¿Participas de alguna actividad extra escolar, como deportiva o religiosa por ejemplo? ¿cómo ha sido esa experiencia o que significa eso para ti?

Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Porqué no participas?

¿En la universidad, cómo era la relación que tenías con tus compañeros, tenías amigos? ¿Tenías a quien acudir en caso de ayuda o dudas?, ¿A quien?

¿cómo te comunicabas con tus profesores?, ¿a qué atribuyes la buena o mala comunicación entre el o los profesores y tú?

¿Cómo te apoya tu familia en los estudios?

---

Empleo de estrategias de autorregulación	Para enfrentar los estudios, ¿cómo lo hacías?, ¿Cuál era tu comportamiento y actitud frente a los deberes que te imponían?
--	--

¿Cómo lograbas valorar tu desempeño?

¿Te diste cuenta que algo estaba mal en los estudios? ¿Cómo? ¿Qué hiciste?

---

Gatillantes en la	¿Cómo fue que empezaste a pensar que dejarías de
-------------------	--

---

---

intención de estudiar la carrera?

abandono

¿Compartiste lo que te estaba pasando con tus cercanos (familia, amigos)? ¿Cómo reaccionaron?

---



### 8.3 Anexo 3: Consentimiento informado.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se me ha solicitado participar en el proyecto denominado **Aprendizaje Autorregulado y Autoeficacia Académica en la Adaptación, Desempeño e Intención de Abandono de Estudiantes Universitarios** que tiene como objetivos principales predecir y comprender los motivos que desencadenan el abandono de carreras universitarias en jóvenes que cursan por primera vez el primer año académico en la universidad.

El estudio corresponde a la tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de Mónica Figueroa Ortega, dirigida por el Doctor en Psicología Alejandro Díaz Mujica.

Se solicita mi colaboración respondiendo al cuestionario que me tomará un máximo de 20 a minutos responder.

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 causas 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 de la entrevista 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.
4. Si me interesa recibir información de los resultados del estudio, puedo dejar mi correo electrónico a continuación: \_\_\_\_\_ y se me hará llegar un informe con un resumen de los resultados. Este informe también resguardará la identidad de cada participante.

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

## 8.4 Anexo 4: Solicitud validación de categorías juez externo.

Estimado(a):

Junto con saludar, agradecerle la disposición de colaborar en este estudio, que requiere de un mecanismo de investigación riguroso para permitir ahondar y reflexionar sobre el análisis que intentamos llevar a cabo.

Como parte del proceso de investigación, realicé entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursaron una carrera universitaria y abandonaron, ahondando en las vivencias que los estudiantes experimentaron y buscando así dar respuesta los objetivos:

1. *Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción académica asociadas al abandono.*
2. *Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de satisfacción de necesidades psicológicas básicas de relación asociadas al abandono.*

Las entrevistas fueron grabadas en audio, con previa autorización de los/as participantes, y transcritas a word. Posteriormente se realizó un análisis de contenido, 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.

Solicitamos pueda colaborar 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:**