



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES-PROGRAMA DE MAGÍSTER EN
PSICOLOGÍA

**RELACIONES ENTRE CONDICIONES DE ACCESO, APOYO A LA AUTONOMÍA,
SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y AJUSTE A LA VIDA UNIVERSITARIA**

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

Psicología Educativa

PAULINA ALEJANDRA BARRIENTOS ILLANES

CONCEPCIÓN-CHILE

Agosto 2019

Profesor Guía: Dr. Alejandro Díaz Mujica

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



© 2019 PAULINA ALEJANDRA BARRIENTOS ILLANES

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

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	iii
INDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. Relación percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica	3
1.1.1. Satisfacción de necesidades psicológicas básicas.....	3
1.1.2. Percepción de apoyo a la autonomía.....	5
1.1.3. Satisfacción académica	9
1.2. Condiciones de acceso a la universidad en Chile.....	11
1.2.1. Prueba de Selección Universitaria	12
1.2.2. Orden de preferencia en postulación a la carrera	13
1.3. Ajuste a la vida universitaria	13
1.4. Desempeño académico percibido	15
1.5. Abandono académico, intención de abandono/permanencia	16
1.6. Justificación del problema de investigación	17
2. PREGUNTAS, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	21
2.1. Fase 1: Preguntas, Hipótesis y Objetivos	21
2.1.1. Preguntas	21
2.1.2. Hipótesis.....	22
2.1.3. Objetivos	23
2.2. Fase 2: Pregunta, Supuesto y Objetivo	24
2.2.1. Pregunta.....	24
2.2.2. Supuesto	24
2.2.3. Objetivo.....	24
3. MÉTODO	25
3.1. Diseño	25
3.1.1. Diseño Fase 1	25
3.1.1.1. Participantes	25

3.1.1.1.1.	Población.....	25
3.1.1.1.2.	Muestra.....	25
3.1.1.2.	Variables.....	28
3.1.1.2.1.	Variables Dependientes	28
3.1.1.2.2.	Variables Independientes	29
3.1.1.2.3.	Condiciones de acceso a la Universidad en Chile	30
3.1.1.3.	Instrumentos de medida.....	31
3.1.1.3.1.	Procedimiento de aplicación de instrumentos.....	33
3.1.1.3.2.	Procedimiento de análisis de datos	33
3.1.2.	Diseño Fase 2	34
3.1.2.1.	Participantes	34
3.1.2.1.1.	Procedimientos de recolección de información	36
	Ficha de datos	36
	Entrevista semiestructurada.....	36
3.1.2.1.2.	Procedimiento de aplicación.....	37
3.1.2.1.3.	Procedimientos de análisis de la información	37
3.2.	Consideraciones éticas.....	38
4.	RESULTADOS	39
4.1.	Resultados Fase 1.....	39
4.2.	Resultados Fase 2.....	43
5.	CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	56
6.	REFERENCIAS.....	69
7.	ANEXOS	82
7.1.	Anexo 1: Instrumentos fase cuantitativa	82
7.2.	Anexo 2: Guion de entrevista fase cualitativa	87
7.3.	Anexo 3: Consentimiento informado fase cualitativa	90
7.4.	Anexo 4: Esquemas de análisis fase cualitativa	91

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Caracterización de la muestra fase 1.....	26
Tabla 2: Caracterización participantes del estudio fase 2	35
Tabla 3: Matriz de correlaciones	39
Tabla 4: Interpretación del estadístico de correlación rho de Spearman.....	39
Tabla 5: Matriz de correlaciones según puntaje PSU	40
Tabla 6: Rango categorías puntaje PSU.....	41
Tabla 7: Matriz de correlaciones según lugar de preferencia de postulación a la carrera.....	41
Tabla 8: Análisis temático Satisfacción académica	43
Tabla 9: Análisis temático Percepción de apoyo a la autonomía	48



RESUMEN

Los/as estudiantes que se integran a la universidad deben afrontar demandas y desafíos propios de la educación superior, así como de la transición en el sistema educativo, por lo cual deben movilizar recursos propios que les permitan enfrentar de forma exitosa los desafíos de la integración a la educación superior (Da Silva y Benevides, 2017). El estudio empleó un diseño metodológico mixto de tipo secuencial, con una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa, sin interrelación directa de muestras.

En la primera fase, que utilizó metodología cuantitativa, tuvo como principal objetivo estimar la relación entre las variables percepción de apoyo a la autonomía, satisfacción académica, ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año de una carrera universitaria, considerando los contextos de puntaje PSU y el lugar de preferencia de postulación a la carrera.

Los participantes fueron 273 estudiantes matriculados en primer año en una universidad privada de la región del Bío Bío. El muestreo fue de tipo accidental y la recolección de información fue a través de la administración de cuestionarios de autorreporte. Los datos se analizaron mediante análisis de correlación, con el *software* estadístico SPSS versión 18. Los resultados evidenciaron una relación directa entre las variables cognitivo motivacionales, percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica y, entre estas, con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia.

En la segunda fase, se utilizó metodología cualitativa con un diseño fenomenológico. El objetivo fue comprender la vivencia de abandono de una carrera

universitaria, considerando fenómenos como la satisfacción académica y la percepción de apoyo a la autonomía. Los participantes fueron 28 personas que abandonaron una carrera universitaria, seleccionados a través de un muestreo de tipo intencionado, por bola de nieve no discriminatorio exponencial. La modalidad de recolección de la información fue por medio de entrevista semiestructurada, y el análisis se realizó a través de un análisis temático de la información. Los resultados señalan que las/os estudiantes que abandonaron una carrera universitaria, experimentaron vivencias de insatisfacción con el estudiar una carrera determinada, principalmente asociadas a la relación con docentes y compañeros, así como la percepción de un estilo motivacional controlador.

Palabras claves: Percepción de apoyo a la autonomía, satisfacción académica, prueba de selección universitaria, ajuste a la vida universitaria, intención de permanencia.



INTRODUCCIÓN

En Chile la deserción en primer año es en promedio de un 30% (SIES, 2014), cifra que se ha estabilizado en los últimos cinco años (SIES, 2014). En la región del Biobío en la cohorte estudiada del año 2012 la retención fue una de las más altas a nivel país con un 74,5% (SIES, 2014).

Desde una perspectiva centrada en las/os estudiantes, el ingreso a la educación superior sitúa a los/as estudiantes en un contexto de desafíos, no sólo a nivel académico, sino también en el ámbito personal y social, de tal modo que adaptarse a las exigencias de este nuevo entorno demanda activar una serie de mecanismos que faciliten el conocer, comprender y transferir nuevos contenidos y conocimientos (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda, y Núñez, 2013). Por tanto, la permanencia, el rendimiento académico y el avance curricular del estudiante universitario se explican por un entramado de factores, dentro de los cuales se encuentran variables académicas (Valle et al., 2008), variables sociodemográficas (García-Ros y Pérez-González, 2011; Soto-González, Da Cuña-Carrera, Lantarón-Caeiro, y Labajos-Manzanares, 2015), variables cognitivas y motivacionales (García-Ros y Pérez-González, 2011; Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011), entre otras.

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 y en la construcción de modelos que expliquen el abandono universitario (Cazan, 2012; García-Ros y Pérez-

González, 2011; Martín-Albo, González-Cutre, y Núñez, 2014; Medellín, 2010; Garzón y Gil, 2017).

Los modelos más holísticos de ajuste académico colocan énfasis en el nivel de integración que los estudiantes desarrollan respecto de los componentes académicos y la socialización en la institución, ya que al estar más integrados en el entorno institucional es menos probable que abandonen. Cuando los estudiantes perciben relaciones positivas con el cuerpo docente y pares, es decir relaciones que implican cuidado, comprensión y amistad, experimentan un alto nivel de satisfacción académica (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011), lo que se relaciona negativamente con el fracaso y abandono universitario (Barraza y Ortiz, 2012).



1. MARCO TEÓRICO

1.1. Relación percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica

1.1.1. Satisfacción de necesidades psicológicas básicas

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, constituye la base de la automotivación y de la configuración de la construcción personal de cada sujeto/a. Corresponden a un estado de energía que al ser satisfecho conduce al bienestar y la salud, y al ser frustrado genera tensión y malestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

Las necesidades psicológicas básicas se satisfacen en el transcurso de la vida, junto a un sistema de objetivos congruentes y coherentes con la construcción personal de cada sujeto/a, que garantizan un sentido de integridad y bienestar psicológico (Muratori, Zubieta, Ubillos, González, & Bobowik, 2015; Ryan y Deci, 2000b).

El bienestar psicológico es un constructo multidimensional que se compone de dimensiones subjetivas como la felicidad, prosperidad, interacciones positivas con otros/as, objetivos personales, percepción de autonomía, entre otras. Este bienestar se puede conceptualizar como la evaluación subjetiva que las personas realizan sobre sí mismas, sus vidas, propósitos y metas (Sari, 2012).

La teoría de la autodeterminación propone un esquema con tres sustratos psicológicos básicos y universales, necesidades psicológicas básicas, que en su satisfacción conllevan al bienestar de las personas. Estas son:

1. Autonomía: Se refiere a la condición humana de cada sujeto para sostener su individualidad en relación coherente con su propia construcción personal y en la interacción con otros/as, es decir corresponde a la capacidad de autodeterminación del ser y su consiguiente comportamiento autorregulado, exento de presiones externas (León y Núñez, 2012; Muratori et al., 2015; Ryan, Stiller y Lynch, 1994; Sari, 2012; Veliz, 2012).
2. Competencia: Corresponde a los sentimientos de eficacia personal, dominio y habilidad frente a una determinada tarea, que se materializan en un actuar seguro en el contexto social con las habilidades personales (León y Núñez, 2012; Ryan et al., 1994).
3. Relación: Alude a la naturaleza social intrínseca de los seres humanos, el apoyo, la aceptación y el sentido de pertenencia son fundamentales para el desarrollo psicológico de un sujeto/a (León y Núñez, 2012; Ryan et al., 1994; Sari, 2012).

La satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación conducen a un bienestar psicológico global, que favorece la motivación autónoma y que en términos prácticos se traduce en el rendimiento y bienestar académico (Deci y Ryan, 2000; León y Núñez, 2012; Muratori et al., 2015; Ryan y Deci, 2000a).

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación superior incrementa los niveles de motivación autónoma hacia los procesos de enseñanza aprendizaje y las tareas que de allí se desprenden. Los/as docentes pueden apoyar la satisfacción de estas necesidades mediante la relación docente-estudiante y el

facilitar instancias para la toma de decisiones autónomas en el aprendizaje, así como para poner en práctica las capacidades y habilidades de cada estudiante (Sari, 2012).

El apoyo a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas por parte de los/as docentes hacia los estudiantes, aumenta los niveles de autodeterminación en el aprendizaje, lo que conduce a disminuir la intención de abandono y por tanto la deserción real de carreras universitarias (Medellín, 2010).

Las necesidades psicológicas básicas y su satisfacción en el contexto universitario, se relacionan con el compromiso académico. En este sentido, los proyectos interdisciplinarios contribuyen a potenciar la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación, lo que finalmente se materializa en un nivel mayor de compromiso académico (Koch, Dirsch-Weigand, Awolin, Pinkelman, y Hampe, 2016).

1.1.2. Percepción de apoyo a la autonomía

Apoyar la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los/as estudiantes promueve los procesos de motivación autónoma, favorece el rendimiento y el bienestar académico (Deci y Ryan, 2000).

Los docentes motivan a los estudiantes, mediante dos estilos que se reflejan en el tipo de interacciones, estos son el estilo controlador y el estilo que apoya la autonomía. Junto al estilo docente de apoyo a la autonomía, es necesario que los estudiantes perciban el apoyo a la autonomía, que sientan el apoyo para actuar de forma voluntaria y sin presión externa (Reeve et al., 2013; Su y Reeve, 2010).

La percepción de apoyo a la autonomía en base a un estilo motivador del docente, favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de autonomía, relación y competencia, lo que se traduce en la promoción de la motivación autónoma, a diferencia de un estilo de control que tiende a frustrar la satisfacción de tales necesidades (Hassan y Al-Jubari, 2016; Jang, Joo y Reeve, 2016).

La percepción de apoyo a la autonomía asociada a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas potencia la motivación académica y la competencia en los estudiantes, lo que se ha relacionado también con la elección de determinados tipos de metas académicas, principalmente metas coherentes con los valores personales y concordantes con la construcción del sí mismo, lo que habitualmente se refleja en el rendimiento académico (Amoura et al., 2015; Hernández, Silveira y Moreno, 2015; Gámez, Díaz, Marrero, Galindo y Breva, 2014).

Estudiantes con altos niveles de motivación autónoma perciben a los docentes con un alto comportamiento democrático y preocupación por la entrega de retroalimentación positiva, esto sumado a las consideraciones que los docentes presentan con las habilidades de cada estudiante (Koka, 2013; Kunanithaworn et al., 2018).

La motivación autónoma en los/as estudiantes aumenta en la medida que tienen espacios para definir el propio proceso de aprendizaje, por tanto el papel del docente es crear escenarios que faciliten la autonomía de los estudiantes, apoyando la motivación y el clima de aula (Walters, Silva y Nikolai, 2017).

Los/as estudiantes que perciben mayor apoyo a la autonomía por parte de los docentes y que sienten un contexto que favorece la satisfacción de sus necesidades

psicológicas básicas, presentan mayores niveles de motivación autónoma, lo que se evidencia en un aprendizaje caracterizado por mayor interés, compromiso y satisfacción, teniendo lugar así comportamientos más autorregulados en el contexto académico, lo que se refleja en las distintas dimensiones de las calificaciones y finalmente en mayores niveles de perseverancia y continuidad en los estudios (Amoura et al., 2015; Durmaz y Akkus, 2016; Evans y Bonneville-Roussy, 2015; Griffin, 2016; Koch et al., 2016; Medellín, 2010; Reeve, 2009; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018).

Más allá de las repercusiones positivas de la percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los/as estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje y rendimiento, también al favorecer la motivación autónoma se minimizan los niveles de ansiedad y tensión psicológica, potenciando el bienestar psicológico en los estudiantes (Baeten, Dochy y Struyven, 2013; Liu et al., 2014; Tuomi, Aimala, Plazar, Istenic y Zvanut, 2013; Huéscar y Moreno-Murcia, 2017).

Los/as estudiantes con una alta percepción de apoyo a la autonomía, presentan también altos niveles de satisfacción académica, lo que finalmente impacta en la intención de permanecer estudiando una carrera universitaria (Haerens et al., 2017).

El presente estudio parte del supuesto que los/as estudiantes aprenden de forma autónoma mediante andamios metacognitivos, procedimentales, conceptuales y estratégicos, por tanto, debiesen tener la posibilidad de escoger objetivos que les sean significativos, y acordes a su propia construcción personal. Los docentes pueden otorgar estas opciones de elección autónoma, facilitando además el diálogo y la entrega de herramientas (Lee y Hannafin, 2016).

Una forma de apoyar la autonomía de los estudiantes es a través del proceso evaluativo, entendiendo este no como un mero hito que tributa a una calificación, sino que un proceso orientado al aprendizaje que favorece en los estudiantes su capacidad de aprender mediante la autoevaluación y monitorear sus propios niveles de logro (Schut, Driessen, Van Tartwijk, Van Der Bleuten & Heeneman, 2018).

Comúnmente el apoyo a la autonomía como estilo motivador en la praxis docente es bajo, dado que habitualmente existen presiones externas hacia un estilo controlador de motivación, dadas las responsabilidades asumidas en el rol docente (Reeve, 2009).

El apoyo a la autonomía habitualmente se ha trabajado potenciando las estrategias y decisiones pedagógicas de los/as docentes, ya que es el estilo motivador del docente, siendo éste de apoyo a la autonomía o controlador, el que impacta en las necesidades psicológicas básicas de los/as estudiantes y por tanto en su motivación autónoma o controlada. Los programas que han trabajado con docentes para orientar el estilo motivador hacia el apoyo a la autonomía, han trabajado en un primer momento con las creencias de éstos respecto a la interacción docente-estudiante, la concepción epistemológica del proceso de enseñanza aprendizaje que estos tienen y todas las creencias asociadas a la relación profesor-estudiante (González y Vergara, 2012; Reeve, 2009; Reeve et al., 2013; Su y Reeve, 2010).

El apoyo a la autonomía por parte de los docentes implica fomentar los recursos internos de los/as estudiantes, dar explicaciones a las peticiones que se realizan, utilizar un lenguaje informativo y no controlador, respetar los ritmos de aprendizajes personales reconociendo las capacidades personales que cada estudiante presenta, reconocer y

aceptar la expresión de afectos negativos, otorgar espacios de decisión autónoma en el propio proceso de enseñanza aprendizaje, apoyar los recursos internos de cada estudiante, otorgar retroalimentación personalizada, formar un vínculo positivo (Reeve, 2009; Sari, 2012; Su y Reeve, 2010; Walters et al., 2017).

En educación superior, una buena estrategia para apoyar la autonomía de los/as estudiantes es utilizar como metodología de enseñanza el estudio de casos (González y Vergara, 2012).

1.1.3. **Satisfacción académica**

Es un componente cognitivo-afectivo determinante en el bienestar psicológico, dado que define las valoraciones que los/as estudiantes realizan respecto de sus expectativas y experiencias académicas (Diener, 1994; Huebner y Gilman, 2006; Medrano y Pérez, 2010). Constituye también un referente para la satisfacción general en la vida de los estudiantes (Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson y Pemberton, 2004; Mestrovic, 2017).

La satisfacción académica se puede comprender desde un modelo dimensional a partir de cuatro variables socio cognitivas interrelacionadas:

1) Expectativas de autoeficacia: creencias relativas a las propias capacidades para tener éxito en comportamientos o áreas determinadas de la vida. En el área académica si un estudiante cree tener las capacidades para lograr un objetivo, ésta expectativa impactará en sus niveles de satisfacción con el proceso y en sus estilos de afrontamiento.

2) Progreso percibido de las metas: comprende la percepción de los objetivos logrados y no logrados durante un periodo de tiempo determinado.

3) Expectativas de resultados: corresponde a las creencias respecto a las cuales la participación en determinadas actividades puede llevar a resultados exitosos o no. Las expectativas de resultados positivas favorecen la satisfacción académica.

4) Apoyo social percibido: se sustenta en el apoyo emocional, ayuda material y económica, vínculos y relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito académico que son significativos para el/la estudiante y constituyen una red de apoyo (Lent, 2004).

La relación entre los componentes socio-cognitivos de la satisfacción académica es de carácter dialéctica, dado que a altos niveles de satisfacción académica se encuentran percepciones de un adecuado progreso en las metas propuestas y en el rendimiento del sujeto. Asimismo, elevados niveles de satisfacción se traducen en expectativas positivas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo lo anterior en un contexto facilitador dado por el apoyo social percibido (Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt, 2007).

La satisfacción académica se traduce en el estado de ánimo que tiene lugar a partir de la interpretación que los/as estudiantes realizan de sus capacidades en el contexto académico (Cabana, Cortés, Vega y Cortés, 2016).

Se ha estudiado que la relación entre altos niveles de satisfacción académica y motivación autónoma es más fuerte en estudiantes de primer año, ya que a menudo la sensación de motivación autónoma y de bienestar, componen un estado ideal que se socializa y valora en mayor medida en los primeros años de universidad (Garriot,

Hudyma, Keene y Santiago, 2015; Hinrichs, Ortiz y Pérez, 2016; Figueroa, Buxarrais, Llanes, y Venceslao, 2018; Hernández, Fernández, Lorite y Granado, 2018).

Altos niveles de satisfacción académica se relacionan con un buen rendimiento académico (Hernández, et al., 2018).

Los/as estudiantes con altos niveles de satisfacción académica presentan una mejor integración de las demandas académicas y del contexto universitario, así como mayores niveles de satisfacción con la vida, lo que se refleja en la permanencia y continuidad de los estudios universitarios (Antaramian, 2017; Duffy, Allan y Dik, 2011; Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Sisto et al., 2008; Wilkins-Yel, Roach, Tracey, y Yel, 2018).

Una forma de favorecer los niveles de satisfacción académica en las/os estudiantes, desde una perspectiva institucional, es proporcionar experiencias de aprendizaje positivas que estos puedan significar desde una valoración cognitiva de la experiencia (Matos Pedro, Alves y Leitao, 2018). Desde otra perspectiva se plantea que, es necesario estructurar los cursos de los primeros años de forma tal, que se favorezca el desarrollo de las propias habilidades académicas de los estudiantes, generando así un escenario facilitador de la satisfacción académica (Wilkins-Yel, et al., 2018).

1.2. **Condiciones de acceso a la universidad en Chile**

En el contexto chileno, el ingreso a las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) y en aquellas universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA) considera como elementos de selección el promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM) convertido a un puntaje estándar, el ranking de notas (ranking), que busca precisar

el desempeño del estudiante en su contexto educativo, se expresa mediante la posición relativa del estudiante, operacionalizada en el promedio acumulado de la totalidad de cursos consecutivos que realizó durante su enseñanza media, para esto se genera una población de referencia, que considera el desempeño histórico de todos los cursos que el estudiante realizó en tal contexto, en base a las tres últimas tres generaciones. Y los puntajes obtenidos en la batería de test Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Departamento de evaluación, medición y registro educacional [DEMRE], 2018).

1.2.1. Prueba de Selección Universitaria

Corresponde a una batería de pruebas estandarizadas que contempla dos pruebas obligatorias: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, y dos pruebas electivas: Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Utiliza un formato de preguntas de selección múltiple, con cinco alternativas, donde solo una es correcta (Antivilo, Contreras y Hernández, 2014; DEMRE, 2018).

Los puntajes que se obtienen en la PSU fluctúan en un rango que se extiende desde un puntaje mínimo de 150 puntos a un puntaje máximo de 850 puntos, siendo la media 500 puntos y presentándose una desviación estándar de 110 puntos (DEMRE, 2018).

La PSU evalúa las habilidades cognitivas de identificación, comprensión, análisis, interpretación, síntesis, evaluación y transformación (DEMRE, 2018).

Se ha estudiado que el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria, en adelante puntaje PSU, constituye una variable que se relaciona con la deserción en contextos universitarios (Miranda y Guzmán, 2017). Los/as estudiantes que ingresan a estudiar una

carrera universitaria con puntajes PSU altos (800 puntos), han evidenciado altos niveles de permanencia en la universidad respecto de aquellos estudiantes que ingresan con puntajes PSU bajos (menores a 475 puntos) (SIES, 2012).

1.2.2. Orden de preferencia en postulación a la carrera

El orden de preferencia en postulación a la carrera, que se considerará en adelante como preferencia de postulación a la carrera, corresponde a la postulación de forma online que las personas hacen, considerando puntaje PSU, NEM y ranking, a un máximo de 10 carreras en distintas universidades, las que deben ser ordenadas según los intereses o preferencias personales (Catalán, 2016; DEMRE, 2018).

Se ha estudiado que la coherencia entre los intereses personales y la carrera escogida, se relacionan con la permanencia de estudios universitarios durante los primeros años, esto a través del impacto en los estilos de afrontamiento en situaciones de fracaso (Zumárraga-Espinosa et al., 2018; Canales y De los Ríos, 2018).

1.3. Ajuste a la vida universitaria

El ajuste a la vida universitaria se entiende como la adaptación del estudiante al entorno universitario, donde intervienen factores de índole personal y de contexto (Baker y Siryk, 1984; Baker y Siryk 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, y Páramo, 2012). Este proceso de adaptación interactúa con diferentes ámbitos de la vida del estudiante universitario, como son el área social, área académica y el área personal – emocional, donde los/as estudiantes deben desplegar estrategias y conductas que les permitan

adaptarse eficazmente a las distintas exigencias del contexto académico (Alemida, Guisande y Paisana, 2012; Baker y Siryk, 1984; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Da Silva y Benevides, 2017).

El ajuste corresponde a las acciones que los/as estudiantes realizan para dar respuesta y tener éxito en las demandas académicas, en la integración a las distintas estructuras y sistemas sociales de la universidad, a los niveles de estrés y malestar con los que se vivencia el proceso y la adaptación a las normas y cultura institucional (Baker y Siryk, 1984; Baker y Siryk 1986; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Páramo, Araújo, Tinajero, Almeida, y Rodríguez, 2017).

Algunos indicadores del éxito en el ajuste universitario son los adecuados hábitos de estudio, apoyo de los padres/madres, redes de apoyo social, apoyo académico por parte de la institución y cursos de orientación otorgados por ésta (Credé y Niehorster, 2012; Smith y Zhang, 2009). La adaptación a la vida universitaria es adecuada siempre y cuando el estudiante sea capaz de analizar sus recursos y distribuirlos de tal manera que al enfrentarse a situaciones propias de la vida universitaria sea capaz de responder efectivamente con una visión realista (Londoño, 2009).

Se ha estudiado que las notas con las que los/as estudiantes ingresan a la universidad, los logros escolares y los antecedentes familiares, son factores que predicen el ajuste a la vida universitaria (Páramo et al., 2017).

Estudios han evidenciado que el ajuste a la vida universitaria predice la satisfacción general con la vida (Bailey y Phillips, 2016; Lent et al., 2009), así como la permanencia y continuidad de estudios universitarios (Credé y Niehorster, 2012).

Una forma de favorecer el ajuste de los/as estudiantes en las instituciones es facilitar espacios de tutoría o guía donde los estudiantes se puedan acercar a docentes, quienes guíen y orienten algunos procesos de adaptación al contexto universitario, esto ya que se ha estudiado que la búsqueda de ayuda y el apego a la comunidad universitaria son predictores del ajuste académico y personal (Bastien, Seifen-Adkins, y Johnson, 2018; Van Der Zanden et al., 2018). Se ha estudiado que la adaptabilidad de los estudiantes a la vida universitaria es un factor predictor del desempeño académico (Holliman, Sheriston, Martin, Collie y Sayer, 2018).

1.4. **Desempeño académico percibido**

El rendimiento académico, que por consenso se ha conceptualizado en las notas que los estudiantes obtienen como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un indicador de dicho proceso académico (Tonconi, 2010). El rendimiento académico, entendido como las calificaciones que se obtienen a partir de un proceso de aprendizaje, no se encuentra exento de discusión, ya que no posee una naturaleza única, sino que se ve influenciado por factores de carácter personal, social y metodológicos (Barahona, 2014).

Por el contrario, el desempeño académico percibido asume un carácter subjetivo, dado que constituye la representación que un/a estudiante tiene de su propio rendimiento y los juicios que emite de éste (García, López y Rivero, 2014; Mella y Narváez, 2013).

Se ha estudiado que el cómo los/as estudiantes perciben su propio desempeño, se asocia a la intención de abandono/permanencia en la educación superior, ya que se ven

implicados procesos de manejo de la frustración y estilos de afrontamiento (Fonseca-Grandón, 2018).

1.5. **Abandono académico, intención de abandono/permanencia**

El abandono corresponde a la acción de desertar de los estudios universitarios (Rojas, 2009).

La intención de abandono se refiere a la posibilidad que un estudiante evalúa respecto a discontinuar los estudios universitarios o no (Rojas, 2009).

Las causas del abandono y de la intención de abandono pueden ser voluntarias o involuntarias. Las primeras aluden a la decisión de dejar los estudios por otra actividad, pudiendo ser ésta iniciar estudios en la misma institución u otra, o bien incorporarse al mundo laboral. Las causas involuntarias corresponden a factores contextuales, económicos y/o estructurales que influyen y/o determinan la decisión de abandonar una carrera universitaria (Martinis-Mercado, Cardozo, Abraham, González y Sarmiento, 2016; Páramo y Correa, 1999).

Se ha estudiado que los/as estudiantes que han desarrollado reflexivamente planes específicos de la carrera que desean estudiar de forma temprana, tienen mayores probabilidades de finalizar la carrera (Tudor, 2018). Por tanto, para facilitar la planificación temprana y elección de la carrera, se sugiere un nuevo enfoque de asesoramiento estudiantil, que combine el asesoramiento académico y profesional, es decir que guíe en la elección de la carrera y acompañe durante la inserción en la misma para enfocar el trabajo en la motivación del estudiante (Tudor, 2018).

1.6. **Justificación del problema de investigación**

En Chile la deserción en primer año es en promedio de un 30% (SIES, 2014), cifra que se ha estabilizado en los últimos cinco años (SIES, 2014). En la región del Biobío en la cohorte estudiada del año 2012 la retención fue una de las más altas a nivel país con un 74,5% (SIES, 2014). La tasa de permanencia de los estudiantes de pregrado durante el primer año universitario durante el año 2015, fue de un 71,3% (SIES, 2016); en el año 2016 fue de 72,4% y el año 2017 de 74% (SIES, 2018).

Si bien ha existido un aumento en las tasas de permanencia, estas cifras continúan siendo alarmantes tanto para las/os estudiantes, sus familias, las instituciones y el Estado, ya que representan un fracaso en el sistema de educación superior y además dan cuenta de pérdidas económicas sustanciales (SIES, 2012). En lo que a las universidades respecta, los altos niveles de deserción estudiantil impactan en los logros de acreditación (SIES, 2012). En las/os estudiantes, a nivel personal,

Además, los altos niveles de deserción estudiantil impactan en los logros de acreditación de las universidades, esto sumado a las experiencias de los estudiantes que abandonan y el impacto en su construcción personal y social (Chau y Saravia, 2014; SIES, 2012; Himmel, 2002).

El ingreso a la universidad constituye un proceso complejo en la vida de algunos estudiantes, debido a los importantes cambios que genera en las dinámicas de vida, lo que para muchos se traduce en una sobrecarga de recursos personales (Beiter et al., 2015). En este sentido, muchos estudiantes presentan dificultades para adaptarse al contexto de educación superior y sus exigencias (Páramo et al., 2017; Ramírez y Martín, 2018). Las

dificultades de adaptación traen consigo importantes consecuencias a nivel práctico, dado que se ha estudiado que bajos niveles de ajuste a la vida universitaria se relacionan de manera significativa con un bajo rendimiento académico y deserción de los estudios universitarios (Credé y Niehorster, 2012; Páramo et al., 2017; Van Rooij, Jansen, y Van de Grift, 2017).

Numerosos estudios han señalado la relevancia de algunas variables cognitivo motivacionales, como percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica, en la predicción de la deserción y el rendimiento académico, encontrando que cuando los estudiantes presentan mayores niveles de estas variables menores son sus probabilidades de desertar del sistema educativo, mientras que aumentan las probabilidades de que el rendimiento académico mejore (Cazan, 2012; Credé y Niehorster, 2012; Páramo et al., 2017; Putwain, Sander, y Larkin, 2013; Salanova, Martínez, y Llorens, 2012; Van Rooij et al., 2017; Fonseca-Grandón, 2018).

Lo interesante de las variables cognitivo motivacionales es que son susceptibles de ser modificadas voluntariamente en la interacción de las instituciones con los estudiantes, ya sea en la relación con la institución en sí o con las personas que la componen (Díaz, 2008).

En las investigaciones revisadas en las bases de datos SciELO y WOS durante 2017 y 2018, se encontró que la mayoría de los estudios que abordan la percepción de apoyo a la autonomía y su vinculación con la satisfacción académica se han realizado en Europa, Asia, América del Norte y Oceanía (Evans y Bonneville-Roussy, 2015; Griffin, 2016; Hassan y Al-Jubari, 2016; Koch et al., 2016; Koka, 2013; Tuomi et al., 2013; Stacy

y Bennett, 2017; Walters et al., 2017; Huéscar y Moreno-Murcia, 2017; Kunanithaworn et al., 2018; Tuero et al., 2018; Schut et al., 2018; Wilkins-Yel et al., 2018; Hernández et al., 2018), siendo un porcentaje comparativamente menor las investigaciones que se han desarrollado en Latinoamérica y Chile (Assun, et al., 2013; González y Vergara, 2012; Medellín, 2010), por tanto se evidencia la necesidad de realizar investigaciones que relacionen la percepción de apoyo a la autonomía con variables de bienestar en estudiantes universitarios en el contexto chileno, considerando las particularidades de la Educación Superior en Chile.

Otros factores que se ha estudiado se asocian a la deserción y el rendimiento académico son las condiciones de acceso a la universidad, en Chile estas condiciones corresponden a los puntajes que se obtienen de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la preferencia de postulación a la carrera (SIES, 2012; SIES, 2014; Díaz, 2008). En relación a los puntajes PSU, se han evidenciado altos niveles de retención, 95,5% en estudiantes que presentan puntajes PSU altos, sobre 800 puntos. Por el contrario, en los estudiantes con bajos puntajes PSU, bajo los 450 puntos, se encontraron niveles de retención de un 63% (SIES, 2014).

Por otra parte, los estudios que han abordado variables asociadas a la vocación de los estudiantes, 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).

Considerando lo anterior es que en este estudio se plantea como objetivo, en una primera fase cuantitativa, estimar la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de abandono, para posteriormente llegar a establecer un modelo predictivo del ajuste a la vida universitaria en estudiantes de primer año. Adicionalmente, en una segunda fase cualitativa, se espera comprender las vivencias asociadas al abandono en estudiantes universitarios, desde aspectos relativos a la percepción de apoyo a la autonomía.

Factores que se han estudiado en su asociación con la retención son la edad, el tipo de establecimiento del que provienen, puntajes en la PSU. Se ha estudiado que la retención es mayor en los estudiantes de baja edad en su ingreso a la universidad (15 a 19 años) 75,9%, aumentando los niveles de deserción en la medida que aumenta la edad de los estudiantes, entre los 20 y 24 años de ingreso se presenta un nivel de retención del 65%.

También en la cohorte 2012 se encontró mayores niveles de retención en jóvenes que provienen de colegios particulares pagados 78,4%, en relación a los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados 70,3% y municipales 67,5%.

Finalmente, en lo que respecta al puntaje PSU se encontraron altos niveles de retención 95,5% en estudiantes con puntajes PSU sobre 800 puntos, esto en comparación a estudiantes con puntajes PSU bajo 450 puntos que presentaron un nivel de retención del 63%.

Considerando lo anterior se plantean las interrogantes que se exponen en el siguiente capítulo.

2. PREGUNTAS, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

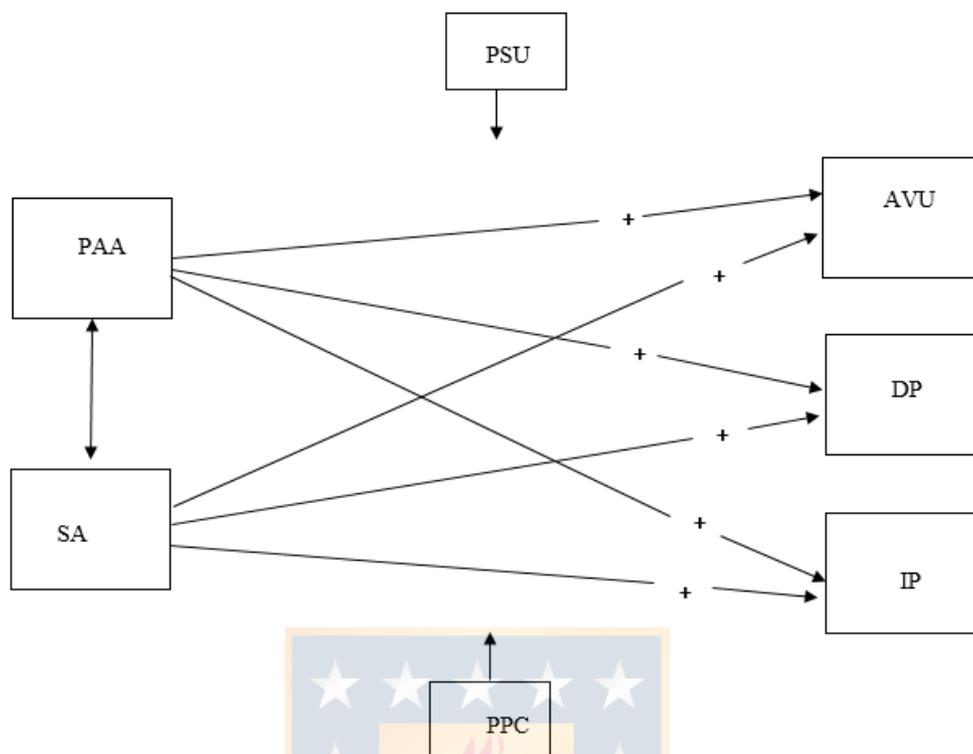
2.1. Fase 1: Preguntas, Hipótesis y Objetivos

2.1.1. Preguntas

1. ¿Cómo se relacionan las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica en estudiantes universitarios de primer año?
2. ¿Cómo se relacionan las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño percibido, en estudiantes universitarios de primer año?
3. ¿Cómo se relacionan las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con la variable intención de permanencia, en estudiantes universitarios de primer año?
4. ¿Cómo se relacionan las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia, considerando el efecto moderador de la variable puntaje PSU, en estudiantes universitarios de primer año?
5. ¿Cómo se relacionan las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia, considerando el efecto moderador de la variable preferencia de postulación a la carrera, en estudiantes universitarios de primer año?

2.1.2. **Hipótesis**

1. La percepción de apoyo a la autonomía y la satisfacción académica se relacionan de forma positiva en estudiantes universitarios de primer año, siendo de mayor magnitud dicha relación en contextos de puntajes PSU Alto y carrera en primera opción de preferencia.
2. Las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño percibido en estudiantes universitarios de primer año.
3. Las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva con la intención de permanencia de estudiantes universitarios de primer año.
4. Las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva con el ajuste a la vida universitaria, el desempeño percibido y la intención de permanencia, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en los contextos de PSU alto.
5. Las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva y con una magnitud moderada con el ajuste a la vida universitaria, el desempeño percibido y la intención de permanencia, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en contextos de preferencia de postulación a la carrera en primera opción.



Nota: PSU= Puntaje Prueba de Selección Universitaria; PPC= Preferencia de Postulación a la Carrera; PPA= Percepción de Apoyo a la Autonomía; SA= Satisfacción Académica; AVU= Ajuste a la Vida Universitaria; DP= Desempeño Percibido; IP= Intención de Permanencia.

2.1.3. Objetivos

1. Estimar la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica en estudiantes de primer año.
2. Estimar la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño percibido en estudiantes de primer año.
3. Estimar la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con la variable intención de permanencia en estudiantes de primer año.

4. Considerar el efecto moderador de la variable puntaje PSU, en la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año.
5. Considerar el efecto moderador de la variable preferencia de postulación a la carrera, en la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año.

2.2. Fase 2: Pregunta, Supuesto y Objetivo

2.2.1. Pregunta

- ¿Cómo se comprende la experiencia de abandono de una carrera universitaria, considerando fenómenos como la percepción de apoyo a la autonomía y la satisfacción académica?

2.2.2. Supuesto

- Las personas que abandonaron su carrera universitaria experimentaron una baja percepción de apoyo a la autonomía por parte de los docentes y una vivencia de insatisfacción académica.

2.2.3. Objetivo

- Comprender la vivencia de abandono de una carrera universitaria, considerando variables como la satisfacción académica y la percepción de apoyo a la autonomía.

3. MÉTODO

3.1. **Diseño**

El estudio empleó un diseño metodológico de tipo mixto secuencial de dos fases, una primera etapa cuantitativa y una segunda cualitativa, sin interrelación directa de muestras. En la primera etapa se aplicó un cuestionario de autorreporte con el objetivo de estimar la relación entre las variables del estudio, y en la segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en la vivencia de abandono desde la perspectiva de los temas que refiere la literatura científica.

3.1.1. **Diseño Fase 1**

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

3.1.1.1. **Participantes**

3.1.1.1.1. **Población**

El universo estuvo constituido por estudiantes matriculados en primer año de una carrera universitaria durante el año 2017 en una Universidad privada de la región del Bío Bío, Chile.

3.1.1.1.2. **Muestra**

El muestreo fue de tipo intencionado accidental (Bar, 2010), con 273 sujetos, donde se consideraron como criterios de inclusión el cursar por primera vez el primer año académico de una carrera de pregrado y el haber ingresado por primera vez a la

universidad durante el año 2017. Se consideró además que los/as estudiantes accedieran a participar del estudio y firmar el consentimiento informado.

Tabla 1: Caracterización de la muestra fase 1

Características	
Edad	Media: 19,8 Desviación estándar: 1,96 Mínimo: 18 Máximo: 30
Sexo	Hombres: 34,69% Mujeres: 65,31%
Carrera	Fonoaudiología: 13% Psicología: 22% Tecnología médica: 38% Terapia ocupacional: 27%
Puntaje PSU	Media: 574 Mínimo: 449 Máximo: 760
Preferencia de postulación a la carrera	Primer lugar: 77% Segundo lugar: 17% Tercer lugar o más: 6%
Fuente: Elaboración propia Nota: n= 273	

Tabla 2: Caracterización de la muestra fase 1 por sexo

Sexo	Edad	Frecuencia	Carrera
Femenino	18	13.9%	Fonoaudiología
		16.7%	Psicología
		25%	Tecnología Médica
		44.4%	Terapia ocupacional
	19	21.8%	Fonoaudiología
		16.4%	Psicología
		36.4%	Tecnología Médica
		25.5%	Terapia ocupacional
	20	10%	Fonoaudiología
		25%	Psicología
		40%	Tecnología Médica
		25%	Terapia ocupacional
	21	20%	Fonoaudiología
		10%	Psicología
		45%	Tecnología Médica
		25%	Terapia ocupacional
22	37.5%	Fonoaudiología	
	12.5%	Psicología	
	12.5%	Tecnología Médica	
	37.5%	Terapia ocupacional	
23	25%	Psicología	
	50%	Tecnología Médica	
	25%	Terapia ocupacional	
24	100%	Tecnología Médica	
30	33.3%	Psicología	
	66.7%	Tecnología Médica	
Masculino	18	18.2%	Fonoaudiología
		36.4%	Psicología
		27.3%	Tecnología Médica
		18.2%	Terapia ocupacional
	19	14.3%	Fonoaudiología
		28.6%	Psicología
		38.1%	Tecnología Médica
		19.1%	Terapia ocupacional
	20	4.6%	Fonoaudiología
		40.9%	Psicología
		45.5%	Tecnología Médica
		9%	Terapia ocupacional
	21	11.1%	Fonoaudiología
		11.1%	Psicología
		44.4%	Tecnología Médica
		33.3%	Terapia ocupacional
22	25%	Fonoaudiología	
	25%	Psicología	
	25%	Tecnología Médica	
	25%	Terapia ocupacional	
24	100%	Tecnología Médica	
25	50%	Psicología	
	50%	Tecnología Médica	
26	50%	Psicología	
	50%	Tecnología Médica	

Nota: n= 273

Tabla 3: Descriptivos de la muestra fase 1

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Intención de permanencia	1	7	6.6	.98
Desempeño académico percibido	2	7	5.2	.85
Ajuste a la vida universitaria	151	283	201.9	23.81
Percepción de apoyo a la autonomía	6	42	30.8	6.73
Satisfacción académica	16	49	41.8	6.23
Fuente: Elaboración propia				

3.1.1.2. **Variables**

3.1.1.2.1. **Variables Dependientes**

Ajuste a la vida universitaria

Definición conceptual: Proceso de adaptación del estudiante al contexto universitario y las demandas académicas, sociales, emocionales e institucionales que allí tienen lugar (Baker y Siryk, 1984; Baker y Siryk 1986; Rodríguez, et al., 2012). Implica por parte del estudiante, el despliegue de estrategias y conductas que favorezcan la integración de la forma más eficaz posible (Alemida, et al., 2012; Baker y Siryk, 1984; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Da Silva y Benevides, 2017).

Definición operativa: Para su medición se utilizará la versión en español del Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria (Baker y Siryk, 1989) a través de una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 muy de acuerdo).

Desempeño percibido

Definición conceptual: Representación que un/a estudiante tiene de su propio rendimiento (García, et al., 2014; Mella y Narváez, 2013).

Definición operativa: Autorreporte con formato de respuesta Likert de 7 puntos, que va desde muy deficiente a sobresaliente.

Intención de abandono

Definición conceptual: La intención de abandono se refiere a la posibilidad que un estudiante evalúa respecto a descontinuar los estudios universitarios o no (Rojas, 2009).

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

3.1.1.2.2. Variables Independientes

Percepción de apoyo a la autonomía

Definición conceptual: Corresponde a la percepción que los/as estudiantes tienen del estilo motivador docente y de los espacios de apoyo a la autonomía en la interacción (Reeve et al., 2013; Su y Reeve, 2010; Hassan y Al-Jubari, 2016; Jang et al., 2016).

Definición operativa: Para su medición se emplearon 6 ítems de la versión en español del Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Matos, 2009) de la escala original propuesta por Williams y Deci (1996) Con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es en total desacuerdo y 7 es muy de acuerdo.

Satisfacción académica

Definición conceptual: Componente cognitivo-afectivo que define las valoraciones que los/as estudiantes realizan respecto de sus expectativas y experiencias académicas (Diener, 1994; Huebner y Gilman, 2006; Medrano y Pérez, 2010).

Definición operativa: Se medirá a través de la versión en español de la Escala de Satisfacción Académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt (2007). Compuesta por 7 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo) donde el grado de satisfacción se obtiene a partir de la media total.

3.1.1.2.3. Condiciones de acceso a la Universidad en Chile

Preferencia de postulación a la carrera

Definición Conceptual: Corresponde al lugar en el que postuló el estudiante a la carrera que está cursando y para la cual fue seleccionado (Catalán, 2016; DEMRE, 2018).

Definición operativa: Para medir esta variable se solicitará el auto-reporte del estudiante, donde las respuestas posibles son desde 1era opción hasta 10ma opción.

Puntaje PSU

Definición conceptual: Puntaje PSU se entiende como aquel puntaje que los/as estudiantes obtienen al rendir la prueba de selección universitaria (PSU). Corresponde a una ponderación de los puntajes obtenidos en función de los requisitos de la carrera a la que se postula (DEMRE, 2018).

Definición Operativa: Para medir esta variable se pedirá el auto-reporte de puntaje PSU por parte del estudiante, donde los valores posibles van desde 150 a 850 puntos.

3.1.1.3. Instrumentos de medida

Ficha de datos

Esta ficha solicita por medio del autorreporte información sociodemográfica, el año de ingreso a la carrera, curso al que actualmente pertenece, lugar de preferencia en la postulación y puntaje PSU ponderado.

Cuestionario de Adaptación a la vida Universitaria (Baker y Siryk, 1989), versión en español

Este cuestionario evalúa cómo los estudiantes se ajustan a la universidad (Rodríguez, et al., 2012). Se realizó una adaptación para estudiantes universitarios chilenos que contiene 43 reactivos, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 muy de acuerdo). Está compuesta por cuatro subescalas, Ajuste académico, (16 ítems, ej. “Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio”); Ajuste social (12 ítems, ej. “Creo que encajo bien en la Universidad”); Ajuste personal-emocional (12 ítems, ej. “Últimamente he experimentado tristeza y bastantes

cambios de humor”) y Apego institucional (9 ítems, ej. “Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad”). En el presente estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de $\alpha=.71$ y los niveles de fiabilidad por subescala fueron: α ajuste social: .72; α ajuste institucional: .75; α ajuste emocional: .75; α ajuste académico: .64

Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Matos, 2009), adaptación 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. En el presente estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de $\alpha=.80$

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 Liporace y Pérez, 2014). En el presente estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de $\alpha=.79$

3.1.1.3.1. Procedimiento de aplicación de instrumentos

Se estableció contacto con Directores/as de cada una de las carreras participantes, donde se presentó el proyecto de investigación, explicando los objetivos, contextos y alcances del estudio, así como los instrumentos a utilizar.

Una vez que se obtuvo la autorización de los Directores de cada carrera se coordinó la aplicación de instrumentos.

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados en forma grupal, durante un módulo de clase (30 minutos aproximados). En ese momento se les entregó información a los/as estudiantes sobre los alcances de la investigación y contexto de estudio, así como las implicancias de su participación y el carácter voluntario de esta, pudiendo negarse a responder los instrumentos o abandonar con posterioridad la aplicación sin justificación alguna. Se les señaló también que todo lo indicado en forma verbal se encontraba detallado de forma escrita en el consentimiento informado, solicitando su lectura y firma en caso de decidir colaborar y participar del estudio.

3.1.1.3.2. Procedimiento de análisis de datos

En un primer momento se realizaron análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la población de estudio. Posteriormente se analizó la distribución de la muestra con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, junto con análisis de estadística descriptiva (frecuencia, media y desviación estándar). Finalmente se realizaron análisis de relación lineal con el estadístico rho de Spearman, ya que la muestra no se ajustó a una distribución normal (Hernández, et al., 2014). Para

determinar el efecto moderador de la variable puntaje PSU se construyó un rango que consideró un intervalo de 80. Las categorías fueron: PSU bajo de 449 a 530; PSU medio de 531 a 679; y PSU alto de 680 a 760. Para la variable moderadora preferencia de postulación a la carrera, se consideraron las categorías: primera preferencia, segunda preferencia y tercera preferencia o más.

3.1.2. **Diseño Fase 2**

Se utilizó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico, a través del cual se buscó comprender el fenómeno del abandono de una carrera universitaria, desde la perspectiva de los propios sujetos y desde la construcción que estos tienen de la realidad social (Ruiz, 2012; Pérez-Luco, Lagos, Mardones y Sáez, 2017).

3.1.2.1. **Participantes**

Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo de tipo intencionado, por bola de nieve no discriminatorio exponencial (Pérez-Luco et al., 2017).

Tabla 4: Caracterización participantes del estudio 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 Kinesiología Ing. Civil Derecho Ped. En Ed. Física Ing. Civil Biomédica Ing. Civil informática Ing. Civil Industrial Arquitectura
Universidad del Bío Bío	Masculino	23	Arquitectura
	Femenino	24	Bachillerato en Ciencias
Universidad del Desarrollo	Femenino	21	Ing. Comercial
		20	Odontología Fonoaudiología
	Masculino	21	Fonoaudiología
		22	Kinesiología Fonoaudiología
Universidad San Sebastián	Femenino	23	Medicina veterinaria Kinesiología
Universidad Técnica Federico Santa María	Masculino	27	Mantenimiento industrial

3.1.2.1.1. Procedimientos de recolección de información Ficha de datos

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

Entrevista semiestructurada

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

La modalidad semi estructurada corresponde a un guion temático que sitúa la conversación en determinados ejes estructurales [Ver anexo 1]. Además permite una adecuada flexibilidad frente a la aparición de temáticas nuevas, que pudiesen resultar de importancia en el curso de la entrevista (Vieytes, 2004).

El orden en el cual se abordaron los distintos temas, así como la formulación de las preguntas, siguió la estructura definida previamente en el guion de entrevista, modificándose en algunas ocasiones de acuerdo a las respuestas del entrevistado/a (Hernández et al., 2014).

3.1.2.1.2. **Procedimiento de aplicación**

En los meses de junio a septiembre 2018 se contactó a personas que abandonaron una carrera universitaria durante el primer año, el contacto se realizó en un primer momento con personas conocidas que habían abandonado una carrera, quienes luego ayudaron a contactar a otros sujetos. Se consideró un límite temporal de dos años, es decir que el abandono haya tenido lugar hasta el año 2016. Una vez establecido el contacto, se les invitó a participar de una entrevista en profundidad respecto de su vivencia de abandono de una carrera.

3.1.2.1.3. **Procedimientos de análisis de la información**

Para llevar a cabo el análisis de la información, se transcribieron las entrevistas de forma no literal, omitiendo muletillas del participante y entrevistador, así como fragmentos de conversación que no guardaran relación con el objetivo del estudio y respuestas redundantes. La información obtenida de las entrevistas se analizó mediante un procedimiento de análisis temático, lo que implicó en un primer momento una revisión de la información, y luego la definición de las unidades de análisis, que en este caso fue por medio del criterio de análisis temático, es decir, se seleccionaron los temas de acuerdo al esquema pre establecido en la entrevista (Anexo 1). 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 que surgieron de la interpretación de cada relato (Hernández et al., 2014; Coffey y

Alkinson, 2003). Cabe señalar que el análisis temático se sometió a validación de 2 jueces expertos, personas con grado de Doctor en Psicología, experiencia en psicología educativa y manejo teórico y empírico de las variables cognitivas motivacionales (constructos) de la presente investigación.

3.2. Consideraciones éticas

Los participantes del estudio, tanto de la fase 1 como de la fase 2, fueron informados del carácter voluntario y confidencial de su participación, teniendo la libertad de abandonar el estudio en cualquier momento sin necesidad de justificación alguna y sin que esto implicara algún perjuicio para ellos. Esta información se dio a conocer de manera verbal y escrita, mediante un consentimiento informado. Respecto a aquellos estudiantes que manifestaron un interés por obtener información sobre los resultados del estudio, se les solicitó que registraran su correo electrónico al final del cuestionar para enviarles los resultados y conclusiones generales de la investigación.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados Fase 1

Tabla 5: Matriz de correlaciones

	AVU	DP	IP	SA
SA	.24**	.36**	.45**	1
PA	.12	.33**	.19**	.51**

Nota 1: fuente de elaboración propia

Nota 2: SA= Satisfacción académica; PA= Percepción de apoyo a la autonomía; AVU= Ajuste a la vida universitaria; DP= Desempeño percibido; IP=Intención de permanencia

Nota 3: ** P<.01; *P<.05

Nota 4: n de la muestra fluctuó en un rango desde 233 a 273, por correlación.

De las relaciones estudiadas a partir de la variable percepción de apoyo a la autonomía, se encontró una correlación positiva y de magnitud alta (ver tabla 4) con la variable satisfacción académica. Al analizar la percepción de apoyo a la autonomía asociada a la intención de permanencia, el estadístico arrojó una correlación positiva y de magnitud baja, y finalmente la correlación entre percepción de apoyo a la autonomía y desempeño percibido fue directa y de una magnitud moderada.

En lo que respecta a las relaciones analizadas desde de la variable satisfacción académica, se observaron correlaciones positivas y de magnitud moderada con la variable desempeño percibido e intención de permanencia, respectivamente. La relación entre satisfacción académica y ajuste a la vida universitaria, asumió una fuerza de correlación baja.

Tabla 6: Interpretación del estadístico de correlación rho de Spearman

Dirección	Positiva/Directa		Negativa/Inversa
Magnitud	Baja ≥0.1	Moderada ≥0.3	Alta ≥0.5

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

Tabla 7: Matriz de correlaciones según puntaje PSU

	PSU Bajo				PSU Medio				PSU Alto			
	AVU	DP	IP	SA	AVU	DP	IP	SA	AVU	DP	IP	SA
SA	.45**	.36**	.45**	1	.18*	.34**	.56**	1	-.15	.16	.80**	1
PA	.19	.28**	.12	.55**	.17*	.36**	.16*	.45**	-.23	.24	.46	.50*

Nota 1: fuente de elaboración propia

Nota 2: SA= Satisfacción académica; PA= Percepción de apoyo a la autonomía; AVU= Ajuste a la vida universitaria; DP= Desempeño percibido; IP=Intención de permanencia

Nota 3: ** P<.01; *P<.05

Nota 4: n de la muestra fluctuó en un rango desde 16 a 152, por correlación

Al analizar la asociación entre las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica, se encontró una correlación positiva y de magnitud moderada en el contexto de puntajes PSU medio (ver tabla 6), y una correlación positiva y de magnitud alta en contextos de puntaje PSU bajo y alto.

De las relaciones estudiadas a partir de la variable percepción de apoyo a la autonomía, se evidenció que existe una correlación positiva y de magnitud baja con ajuste a la vida universitaria, en contextos de puntaje PSU bajo y medio. Una correlación positiva y de magnitud baja al asociar percepción de apoyo a la autonomía con desempeño percibido en contextos de puntaje PSU bajo, en contextos de puntaje PSU medio la correlación asume una magnitud moderada. Finalmente se encontró una correlación positiva y de magnitud baja entre percepción de apoyo a la autonomía e intención de permanencia, en contexto de puntaje PSU medio.

En lo que refiere a las relaciones que se desprenden de la variable satisfacción académica, se encontró que correlaciona de forma positiva y con una magnitud baja con ajuste a la vida universitaria en contextos de puntaje PSU medio, relación que asume una

magnitud moderada en contextos de puntaje PSU bajo. Al estudiar la asociación entre satisfacción académica y desempeño percibido, se encontró que en contextos de puntaje PSU bajo y medio, el estadístico arrojó una correlación positiva entre dichas variables y de magnitud moderada. Finalmente, en la relación entre satisfacción académica e intención de permanencia, se evidenció que en contextos de puntaje PSU bajo la correlación es positiva y de una magnitud moderada, y en contextos de puntaje PSU medio y alto la correlación asume una magnitud alta.

Tabla 8: Rango categorías puntaje PSU

Categoría	Rango
PSU Bajo	449 – 530
PSU Medio	531 – 679
PSU Alto	680 – 760

Nota: fuente de elaboración propia

Tabla 9: Matriz de correlaciones según lugar de preferencia de postulación a la carrera

	Carrera en 1° opción				Carrera en 2° opción				Carrera en 3° opción			
	AVU	DP	IP	SA	AVU	DP	IP	SA	AVU	DP	IP	SA
SA	.18*	.34**	.51**	1	.40**	.41**	.46**	1	.69**	.42	.46	1
PA	.03	.30**	.17*	.41**	.34*	.40**	.09	.70**	.51	.47	.08	.64**

Nota 1: fuente de elaboración propia

Nota 2: SA= Satisfacción académica; PA= Percepción de apoyo a la autonomía; AVU= Ajuste a la vida universitaria; DP= Desempeño percibido; IP=Intención de permanencia

Nota 3: ** P<.01; *P<.05

Nota 4: n de la muestra fluctuó en un rango desde 176 a 204, por correlación

En los análisis por preferencia de carrera, se encontró una correlación positiva y de magnitud moderada entre las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica en el contexto de carrera en primera opción de preferencia. En los

contextos de carrera en segunda y tercera opción de preferencia, la relación entre dichas variables presentó una fuerza de correlación alta.

De las asociaciones estudiadas a partir de la variable percepción de apoyo a la autonomía se encontró que, correlaciona de forma positiva y con una magnitud moderada con la variable ajuste a la vida universitaria, en contextos de carrera en segunda opción de preferencia, con desempeño percibido en contextos de carrera en primera y segunda opción de preferencia la correlación es moderada. La relación entre percepción de apoyo a la autonomía e intención de permanencia fue positiva y asumió una magnitud baja en contextos de primera opción de preferencia y alta en contextos de tercera opción de preferencia. En lo que refiere a las relaciones estudiadas desde la variable satisfacción académica, se encontró una correlación positiva y de magnitud baja con la variable ajuste a la vida universitaria en contextos de carrera en primera opción de preferencia, tal correlación asumió una magnitud moderada en contextos de carrera en segunda opción de preferencia, y alta en contextos de carrera en tercera opción de preferencia. Al relacionar satisfacción académica con desempeño percibido, el análisis mostró una correlación positiva y de una magnitud moderada en contextos de carrera en primera y segunda opción de preferencia. Finalmente, la relación entre satisfacción académica e intención de permanencia en contextos de carrera en primera opción de preferencia fue positiva y evidenció una magnitud alta, en contexto de carrera en segundo lugar de preferencia la relación presentó una magnitud moderada.

4.2. Resultados Fase 2

El objetivo de esta fase fue comprender la vivencia de abandono de una carrera universitaria, considerando variables como la satisfacción académica y la percepción de apoyo a la autonomía.

Para la variable Satisfacción Académica, se construyeron cuatro categorías para organizar los relatos de los sujetos: Satisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria; Satisfacción con aspectos institucionales, administrativos y culturales; Experiencias académicas; y Valoración actual de la experiencia (ver tabla 10).

Tabla 10: Análisis temático Satisfacción académica

Fenómeno	Categoría	Propiedades
Satisfacción Académica	Valoración actual de la experiencia	Aprendizajes Vínculos-amistades
	Satisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria	Compañeros/as Profesoras/es Familia
	Satisfacción con aspectos institucionales: administrativos y culturales	Cantidad de estudiantes Funcionamiento Vida universitaria
	Sensación de comodidad con las experiencias académicas	Metodologías de clases Aprendizaje/Rendimiento Motivación

En la tabla 10, se muestra como cada categoría está asociada a propiedades, es decir subcategorías que permiten organizar los principales componentes de cada categoría.

Categoría: Valoración actual de la experiencia

Considerando que la entrevista se realizó tiempo después que cada sujeto abandonó su respectiva carrera universitaria, surgió en el relato, una interpretación actual

de la experiencia vivida, fenómeno que para efectos prácticos se comprende en la categoría “valoración actual de la experiencia”, no obstante corresponde a un enfoque desde donde se sitúan los sujetos/as para narrar e interpretar sus experiencias. Los juicios positivos que los/as entrevistados/as realizaron de su experiencia universitaria, consideraron como propiedades, el aprendizaje que hoy evalúan de la experiencia de haber estudiado una determinada carrera, y los vínculos de amistad que aún conservan o bien, les han sido significativos.

Aprendizaje

“Hay hartas cosas que rescato pero no son como concretas. En la mantención de mis mascotas o de repente en conocimientos básicos de ciencia” (entrevistada 1).

“Yo creo que algo bueno fue el plus de expandir mi conocimiento, aprender de otras áreas” (entrevistada 6).

Vínculos-amistades

“Las cosas buenas, yo rescato más la gente que conocí, de hecho todavía hablo con algunas de ellas. También creo que la responsabilidad, ahí aprendí a ser más responsable” (entrevistada 3).

“Yo creo que lo que más rescato fueron las amistades” (entrevistado 8).

Categoría: Satisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria

La categoría satisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria, se puede comprender desde la dimensión *apoyo social percibido*, de la teoría que busca representar por medio de un modelo de cuatro variables socio cognitivas interrelacionadas, la satisfacción académica (Lent, 2004). Se entiende por apoyo social percibido, la percepción de apoyo emocional, material y los vínculos que constituyeron una red para el estudiante (Lent, 2004). Las subcategorías o propiedades que se desprenden de esta variable son: Compañero/as, profesoras/es y familia, aludiendo a estos tres grupos sociales como significativos en la percepción de apoyo social durante el tiempo en que se estudió una carrera.

Compañero/as

“Eran como puros hijitos de papi que estaban estudiando la carrera para después hacerse cargo del campo del papá, cachay esa onda” (entrevistada 1).

“No me gustaba que mis compañeras eran como mateas y egoístas, como que no ayudaban a otros” (entrevistada 19).

Profesoras/es

“Los profes igual eran súper arrogantes, no me sentía cómoda” (entrevistada 1)

“Lo más desagradable, lo que más me molestó sería el tema de la jerarquía, como lo que te hablaba de la jefa de carrera, como que ciertos profesores se creyeran con atribuciones de pasarte a llevar, de hacerte sentir menos” (entrevistada 6).

Familia

“Sentí mucha presión por parte de mi familia en general, no solo de mis papás, sino que de todos los demás, primos, tíos, todos” (entrevistado 2).

Categoría: Satisfacción con aspectos institucionales, administrativo y culturales.

Esta categoría alude a la satisfacción con aspectos relativos al funcionamiento de la carrera, institución y de vida universitaria que allí tienen lugar. En el análisis, se desprenden tres subcategorías que organizan la satisfacción con los aspectos relativos a la institución: cantidad de estudiantes, funcionamiento y vida universitaria.

Cantidad de estudiantes

“No me gustaba que hubieran tantos alumnos” (entrevistada 1).

“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; eso es lo único malo” (entrevistado 7).

Funcionamiento

“Yo pedí que me bajarán la asistencia y todo, pero me dijeron que la única posibilidad que me daban era que yo me sacara leche en los recreos y ellos me la guardaban y que después tenía que seguir asistiendo a clase y todo, no me dieron más facilidades” (entrevistada 3).

“Eso es lo malo de acá, que en primer año todos los ramos son comunes a todas las ingenierías” (entrevistado 12).

Vida universitaria

“Era como un enamoramiento por la u, el mundo universitario, participe de todas las actividades de la u, la semana UDD, me sentía muy cómoda” (entrevistada 28).

Categoría: Experiencias académicas

Esta categoría alude a la satisfacción con las experiencias académicas que resultan del estudiar una determinada carrera universitaria. Las propiedades, es decir las subcategorías de organización de la información, pueden estar centradas en el estudiante: motivación y aprendizaje/rendimiento, y centradas en el contexto: metodologías de clases. La subcategoría aprendizaje/rendimiento, se relaciona con la dimensión expectativas de resultados en el modelo dimensional de la satisfacción académica (Lent, 2004), ya que las/os estudiante contrastaron sus expectativas de resultados académicos, con los resultados reales, en términos de calificaciones/rendimiento, al estudiar una carrera.

Motivación

“Me sentí bien, me gustaba, ósea no es que me gustara la carrera en sí, pero si se aprendían cosas, eso me gustaba” (entrevistada 3).

“Me hubiera gustado estudiar lo que yo quería, porque esa motivación es importante, entonces, como era algo que no me gustaba, fue negativo” (entrevistada 8).

Aprendizaje/rendimiento

“Me empezó a ir mal en la universidad, por ejemplo el segundo semestre ya no iba a clases, tenía malas notas en los ramos, los primeros certámenes mal, en escala de 1 a 100, 20, entonces me sentía frustrado” (entrevistado 2).

“Me sentía súper perdido porque no sabía a quién más pedirle ayuda, con los profes yo me quedaba después de clases a preguntarles cosas, pero los profes tampoco tenían tanto tiempo para explicarme, entonces era súper rápido y yo entendía pocas cosas” (entrevistado 10).

Metodologías de clases

“La verdad es que a mí me gustaban más las cosas prácticas, antes que estar sentada memorizando” (entrevistada 1).

Tabla 11: Análisis temático Percepción de apoyo a la autonomía

Fenómeno	Categoría	Propiedades
Percepción de apoyo a la autonomía	Tipos de relación académica profesor-estudiante percibida	Cercana Distante Autoritaria Jerárquica
	Percepción de un estilo controlador	Cercanía Flexibilidad-Rigidez Espacios para la participación Espacios para la entrega de opiniones
	Percepción de un estilo que apoya la autonomía	Cercanía Flexibilidad-Rigidez Espacios de participación Espacios para la entrega de opiniones
	Percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación	Evaluaciones como instancia de aprendizaje Percepción de evaluación con sentido personal Evaluaciones de proceso Evaluaciones abiertas o cerradas Flexibilidad en plazos de entrega
	Percepción de confianza en el vínculo pedagógico	Cercanía Seguridad

En la tabla 11, se muestran las cinco categorías que se construyeron para organizar los relatos de los sujetos en torno a la percepción de apoyo a la autonomía: Tipo de relación

académica profesor-estudiante; percepción de un estilo controlador; percepción de un estilo que apoya la autonomía; percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación y percepción de confianza en el vínculo pedagógico. Cada categoría está asociada a propiedades, es decir subcategorías que permiten organizar los principales componentes de cada categoría.

Categoría: Tipo de relación académica profesor-estudiante

Esta categoría conceptualiza y/o caracteriza el tipo de relación profesor estudiante. Las propiedades, constituyen las categorizaciones en las que se agruparon los relatos, de acuerdo al tipo de relación profesor-estudiante percibida.

Cercana

“Tenía todo tipo de relaciones, había profesores con los que no me llevaba bien, había otros muy cercanos, me acuerdo bastante de la jefa de carrera de ese momento que cuando uno tenía un problema o una duda sobre materia se podía acudir a ella, te orientaba y todo, con muy buena disposición” (entrevistado 4).

Distante

“No era una relación, para mí no existía relación. Ellos llegaban, exponían, se iban” (entrevistada 1).

Autoritaria

“Había profes que eran bien dictatoriales. De hecho, yo me acuerdo de una profe que era súper pesada, dictatorial, de carácter súper fuerte” (entrevistado 14).

Jerárquica

“Lo más desagradable, lo que más me molestó sería el tema de la jerarquía, como lo que te hablaba de la jefa de carrera, como que ciertos profesores se creyeran con atribuciones de pasarte a llevar, de hacerte sentir menos” (entrevistada 6).

Categoría: Percepción de un estilo controlador

Esta categoría sintetiza todos aquellos relatos que se comprenden dentro de la percepción de un estilo docente controlador (Reeve et al., 2013), es decir con instrucciones de tipo directivas y que otorgan pocos espacios para el desarrollo autónomo del aprendizaje (Reeve et al., 2013; Su y Reeve, 2010). Se construyeron cuatro subcategorías, que organizan la percepción de un estilo docente controlador desde los relatos: Cercanía, flexibilidad-rigidez, espacios para la participación y espacios para la entrega de opiniones.

Cercanía

“En general los profes no estaban ni ahí, hacían su clase y chao” (entrevistada 1).

Flexibilidad-rigidez

“Estaba todo pauteado, todas las clases eran estructuradas” (entrevistada 1).

“La política de la universidad no era tan flexible, en realidad no sé si de la Universidad o de la carrera, pero los profes determinaban las fechas, los horarios, incluso una vez, por ejemplo, estuve enferma y hospitalizada y las notas de test, por ejemplo, no se podían modificar, todo era un uno, y era por algo súper grave, entonces, en ese sentido no apoyaban mucho a los alumnos” (entrevistada 8).

Espacios para la participación

“Con la posibilidad de elegir no tanto la verdad en ese momento, porque era todo más pauteado, había todo un protocolo por parte de ellos, tenían que respetar las fechas establecidas, y sólo se corrían evaluaciones por algún motivo de fuerza mayor” (entrevistado 2).

Espacios para la entrega de opiniones

“Se hacía lo que ellos querían y si uno consideraba, por ejemplo, que la metodología que estaban usando ya era muy antigua, no lo modificaban porque ellos eran como eminencia, venían de otras universidades, tenían años de ejercicio de profesión, entonces no, no se daba esa opción” (entrevistada 8).

“Daban trabajos y certámenes no más, pero como que no nos preguntaban nada a nosotros” (entrevistado 18).

Categoría: Percepción de un estilo que apoya la autonomía

Esta categoría engloba los relatos que aluden a la percepción de un estilo docente que favorece la autonomía del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Reeve et al., 2013; Su y Reeve, 2010). Las subcategorías que se desprenden del análisis, son las mismas que en la categoría anterior: Cercanía, flexibilidad-rigidez, espacios para la participación y espacios para la entrega de opiniones, en una dimensión positiva.

Cercanía

“La mayoría súper bien. De hecho, el mismo jefe de carrera era profe en informática cuando yo le planteé cambiarme de carrera, me ayudó y me orientó a ver otras opciones” (entrevistado 12).

Flexibilidad-rigidez

“Cuando nos reuníamos como grupo curso y le exponíamos alguna opinión, siempre se daban el tiempo de escucharnos y de flexibilizar en fechas por ejemplo” (entrevistada 3).

Espacios para la participación

“Las clases generalmente eran expositivas, pero siempre había un espacio para preguntas, también nos pedían que los interrumpiéramos en el proceso de la clase apenas nos apareciera alguna duda. Teníamos esa oportunidad para participar en la clase” (entrevistada 3).

Espacios para la entrega de opiniones

“Cuando existía como un consenso, por ejemplo, varias veces veíamos que estábamos muy ajustados con tanta evaluación en un mismo momento y se hablaba con los profesores el caso y sí, te podían correr la evaluación para otra semana o si te podían dar más tiempo. Cuando se pedía como grupo los profesores accedían fácilmente” (entrevistado 4).

Categoría: Percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación

La categoría percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación, operacionaliza los espacios de autonomía que el/la estudiante puede percibir en la construcción de la clase y de su propio aprendizaje (Reeve, 2009). Las subcategorías, corresponden a instancias de evaluación y de aprendizaje en las que las/os estudiantes pueden percibir espacios para actuar autónomamente, estas son: Evaluación como instancia de aprendizaje, percepción de evaluaciones con sentido personal, evaluaciones de proceso, evaluaciones abiertas o cerradas, y flexibilidad en plazos de entrega.

Evaluación como instancia de aprendizaje

“Solamente de alternativas, uno a veces igual duda porque los profes igual ponen alternativas que son similares en las que uno se puede equivocar” (entrevistada 8).

Percepción de evaluaciones con sentido personal

“Yo analizo bastante como para que me encierren mucho en un casillero, no me gustan las preguntas de alternativa” (entrevistada 1).

“Las evaluaciones de ciencias básicas eran horribles, pura memoria, pura alternativa, a veces yo tenía la sensación de saber más, pero la respuesta iba a estar buena o mala, y con un par de dudas moríamos en el intento” (entrevistada 23).

Evaluaciones de proceso

“Evaluaciones del proceso en sí, que supiéramos hacer el proceso y que pudiéramos llegar al resultado, tampoco nos evaluaban mal el resultado final si, por ejemplo, algo que preparábamos como la comida nos quedaba malo, no nos ponían mala nota con tal de que supiéramos hacer el proceso completo” (entrevistada 3).

Evaluaciones abiertas o cerradas

“Hartas preguntas de memoria cachay, completar información, y cuestiones súper exactas donde tenías que colocar la palabra” (entrevistada 1).

Flexibilidad en plazos de entrega

“Cuando eran trabajos muy extensos o si dependiendo de la fecha no se alcanzaba a entregar, que a la mayoría le pasaba, si se daba la oportunidad de decirle al profe si se podía para la próxima semana, o incluso atrasar los exámenes” (entrevistada 3).

Categoría: Percepción de confianza en el vínculo pedagógico

Esta categoría se construyó para analizar la percepción de confianza en el vínculo pedagógico, que emergió en los relatos y en la teoría se comprende como parte del estilo motivacional que favorece la autonomía en las/os estudiantes, con acciones desde el docente orientadas a formar un vínculo positivo y apoyar los recursos internos de cada estudiante (Reeve, 2009; Sari, 2012; Su y Reeve, 2010; Walters et al., 2017). Las propiedades en las que se organiza ésta categoría son: Cercanía y seguridad, extraídas del análisis de los relatos.

Cercanía

“Cuando solicité que me liberaran asistencia por mi maternidad lo conversé con la jefa de carrera, que no nos hacía clases. Me sentí no apoyada, me sentí mal en realidad, porque nunca se puso en mi lugar” (entrevistada 3).

“No, no les tenía confianza para hablar porque me podían preguntar de materia y yo no sabía mucho” (entrevistada 19).

“Yo evitaba relacionarme con ellos por su carácter” (entrevistado 21).

Seguridad

“Había un profe que me echaba de la sala, se le perdieron dos certámenes y cuando fui a exigir, me hicieron un acuerdo en el que cuando yo entregara un trabajo, teníamos que ir donde una secretaria, donde yo y él teníamos que firmar” (entrevistada 1).

“Algunos separaban mucho la brecha entre profesor y estudiante. Eso me ponía bastante insegura, porque siempre estaba el miedo a hacerlo mal, entonces tampoco eran gratas las instancias cuando uno se equivocaba, te avergonzaban y eso era lo que más mermaba la fluidez que uno puede tener como estudiante” (entrevistada 6).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El objetivo del presente estudio, en la primera fase, fue estimar la relación entre las variables percepción de apoyo a la autonomía, satisfacción académica, ajuste a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año de una carrera universitaria, considerando los contextos de puntaje PSU y el lugar de preferencia de postulación a la carrera. En lo que refiere a la segunda fase el objetivo planteado fue comprender la vivencia de abandono de una carrera universitaria, considerando fenómenos como la satisfacción académica y la percepción de apoyo a la autonomía.

Los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente:

1) **Relación variables cognitivo motivacionales**

- La variable percepción de apoyo a la autonomía se relaciona directamente con la variable satisfacción académica, con una magnitud moderada. Lo que permite concluir que, la percepción de apoyo a la autonomía es un aspecto importante de promover en el aula, puesto que impacta en la satisfacción académica de los estudiantes, ya que cuando las/os estudiantes perciben un estilo motivacional docente promotor de espacios de autonomía en el aprendizaje, presentan mayor satisfacción y disfrute con la experiencia de estudiar una carrera universitaria. Lo anterior es coherente con lo descrito en la literatura, donde se señala que los espacios de autonomía que los docentes facilitan para la construcción autónoma

del aprendizaje, favorecen en los estudiantes, un estado de satisfacción académica y psicológica global (Deci y Ryan, 2000; León y Núñez, 2012; Muratori et al., 2015; Ryan y Deci, 2000^a; Haerens et al., 2017).

No se observaron diferencias significativas en la magnitud de dicha relación, según los distintos contextos de puntajes PSU estudiados, por lo que se puede concluir que la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica, es independiente del puntaje PSU de ingreso a una carrera universitaria. Lo anterior coincide con lo descrito en la literatura, donde se define la satisfacción académica desde la valoración cognitivo-afectiva de la experiencia universitaria (Cabana, Cortés, Vega y Cortés, 2016; Huebner y Gilman, 2006; Medrano y Pérez, 2010). Dado lo anterior, la satisfacción académica se relaciona con la percepción de apoyo a la autonomía, en la medida que se transforma en un componente cognitivo-afectivo que permite valorar la experiencia de espacios autónomos para la construcción del aprendizaje, desde ahí el puntaje PSU de ingreso, no determina dicha relación ya que no es parte de la experiencia académica.

- Respecto a la variable de contexto denominada “preferencia de postulación a la carrera”, se encontró que la relación entre las variables satisfacción académica y percepción de apoyo a la autonomía es de mayor magnitud en contextos de carrera en segunda y tercera opción de preferencia. Lo anterior permite concluir que, los/as estudiantes que escogen la carrera que estudian en segunda o tercera opción de preferencia, evidencian una relación más fuerte entre la percepción de apoyo a la

autonomía y la satisfacción académica, lo que probablemente se debe a que tales estudiantes presentan una motivación autónoma menor por la carrera (Sari, 2012), ya que no es su primera preferencia, por tanto la satisfacción por estudiar una carrera universitaria no está dada por la carrera en sí misma, sino por las experiencias que allí tienen lugar, como lo es la percepción de la relación docente-estudiante y las instancias que los docentes pueden facilitar para la toma de decisiones autónomas en el aprendizaje (Sari, 2012).

2) Relación variables cognitivo motivacionales con variables de ajuste a la vida universitaria

- En lo que respecta a la hipótesis que sostiene que las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan con el ajuste a la vida universitaria y el desempeño percibido, se encontró que, la variable percepción de apoyo a la autonomía se relaciona directamente con la variable desempeño percibido, por lo que es posible concluir que la percepción que los/as estudiantes tienen de los espacios que los docentes facilitan para la construcción autónoma del propio aprendizaje impacta en la percepción del rendimiento académico. Lo descrito coincide con hallazgos de estudios previos, donde se encontró que la percepción de un estilo motivacional docente que apoya la autonomía en el aprendizaje, potencia la motivación autónoma y la necesidad psicológica básica de competencia, lo que suele se reflejar en el rendimiento académico (Amoura et

al., 2015; Hernández, Silveira y Moreno, 2015; Gámez, Díaz, Marrero, Galindo y Brevia, 2014).

- Se encontró también que la variable satisfacción académica tiene una relación directa con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño académico percibido. Esto significa que las/os estudiantes que se sienten satisfechos con la experiencia universitaria y la carrera que estudian, se ajustan al contexto universitario y sus demandas, y perciben de mejor forma su desempeño académico. Congruentemente estudios previos han señalado que altos niveles de satisfacción académica se relacionan con un buen rendimiento académico (Hernández, et al., 2018), así como con una buena adaptación a las demandas del contexto universitario (Antaramian, 2017; Duffy, Allan y Dik, 2011; Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Sisto et al., 2008; Wilkins-Yel, Roach, Tracey, y Yel, 2018).

3) Relación variables cognitivo motivacionales con intención de permanencia

- En lo que refiere a la tercera hipótesis del estudio, que plantea que las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva con la intención de permanencia, se encontró una relación directa entre la variable percepción de apoyo a la autonomía e intención de permanencia; y satisfacción académica con intención de permanencia. Lo anterior, permite concluir que la percepción de un estilo motivacional docente que apoya la autonomía favorece la intención de permanecer estudiando una carrera. Esto

concuerta con que una percepción alta de apoyo a la autonomía impacta en la intención que los estudiantes tienen de permanecer estudiando una carrera universitaria (Haerens et al., 2017).

Por otra parte, se evidenció también que, a mayores niveles de satisfacción y disfrute con el hecho de estudiar una carrera, mayores son las probabilidades de continuar estudiando esta. Altos niveles de satisfacción académica impactan en la permanencia y continuidad de estudios superiores (Antaramian, 2017; Duffy, Allan y Dik, 2011; Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Sisto et al., 2008; Wilkins-Yel, Roach, Tracey, y Yel, 2018).

4) Relación variables cognitivo motivacionales con variables de ajuste a la vida universitaria en contextos de puntajes PSU

- En lo referente a la cuarta hipótesis, que plantea que las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de forma positiva con el ajuste a la vida universitaria, el desempeño percibido y la intención de permanencia, con mayor magnitud en contextos de puntajes PSU altos, se encontró que, existe una relación directa entre la variable percepción de apoyo a la autonomía y desempeño percibido en los contextos de puntaje PSU bajo y medio. Así también se evidenció una relación directa entre la variable percepción de apoyo a la autonomía y la variable intención de permanencia, sólo en el contexto de puntaje PSU medio. En base a lo anterior es posible concluir que la influencia de la percepción que los estudiantes tienen de los espacios que los docentes

otorgan para la construcción autónoma del aprendizaje, sobre la percepción del propio desempeño académico es mayor en los contextos de puntajes PSU bajos y medios, ya que probablemente los/as estudiantes que ingresan con puntajes PSU bajos y medios tienen menos capacidades para autorregular el propio aprendizaje y por ende requieren de apoyo en el proceso de gestionar el aprendizaje.

- Se evidenció una relación directa entre percepción de apoyo a la autonomía e intención de permanencia, la que mostró ser independiente de los puntajes PSU de ingreso. Se puede concluir que la percepción de apoyo a la autonomía se relaciona directamente con la intención de permanecer estudiando una carrera, esto debido al impacto de la percepción de un estilo motivacional docente que favorece la autonomía en la motivación y satisfacción académica, así como en los comportamientos autorregulados en el contexto académico (Amoura et al., 2015; Durmaz y Akkus, 2016; Evans y Bonneville-Roussy, 2015; Griffin, 2016), por tanto el PSU de ingreso no tiene cabida en tal relación, ya que no es modificable desde la relación docente-estudiante.
- Se evidenció una relación directa entre la variable satisfacción académica y ajuste a la vida universitaria en los contextos de puntaje PSU bajo y medio, siendo de mayor magnitud la relación en el contexto de puntaje PSU bajo. Por tanto, es posible concluir que en aquellos estudiantes que ingresan a una carrera universitaria con un puntaje PSU promedio bajo, es decir entre 500 y 530 puntos,

se ajustan a las demandas del contexto universitario en la medida que son capaces de estar satisfechos con la experiencia de estudiar una carrera, no así aquellos que entran con puntajes PSU altos, quienes probablemente son capaces de ajustarse a las demandas del contexto, dadas sus herramientas de autorregulación, e independiente de la vivencia de satisfacción académica.

- Se encontró también una relación directa entre las variables satisfacción académica y desempeño percibido en los contextos de puntaje PSU bajo y medio, por lo que es posible concluir que en los/as estudiantes que ingresan a una carrera universitaria con puntajes PSU bajos y medios, perciben su desempeño académico en relación con el grado de satisfacción con las vivencias académicas.
- Finalmente, los resultados arrojaron una relación directa entre satisfacción académica e intención de permanencia en la carrera en los tres contextos de puntaje PSU estudiados, por lo que es posible concluir que la relación entre la vivencia de satisfacción con el estudiar una carrera y la intención de permanecer estudiando esta, es transversal a los tres contextos de puntajes PSU estudiados.

5) Relación variables cognitivo motivacionales con variables de ajuste a la vida universitaria en contextos de preferencia de postulación a la carrera

- Respecto de la quinta y última hipótesis, la cual refiere que las variables percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica se relacionan de

forma positiva con las variables ajustes a la vida universitaria, desempeño percibido e intención de permanencia, siendo de mayor magnitud las relaciones en contextos de primera opción de preferencia de postulación a la carrera.

- Se evidenció una relación directa entre la variable satisfacción académica y ajuste a la vida universitaria en aquellos estudiantes que escogieron la carrera que estudian en segunda y tercera opción de preferencia, se puede concluir que, en el caso de los/as estudiantes que escogen la carrera que estudian en segunda o tercera opción, se ajustan a las demandas del contexto universitario, en la medida que se sienten satisfechos con la experiencia de estudiar una carrera universitaria, esto en comparación de aquellos estudiantes que estudian la carrera que escogieron en primera opción, quienes probablemente no requieren de una vivencia de satisfacción asociada al estudiar una carrera para adaptarse a las exigencias del contexto universitario.
- Se encontró también, una relación directa entre las variables satisfacción académica y desempeño percibido, en contextos de carrera en primera y segunda opción de preferencia. Se puede concluir que la vivencia de satisfacción con el estudiar una carrera, está dada por la percepción que se tiene del desempeño académico, cuando los/as estudiantes escogen la carrera que estudian en primer o segundo lugar. Lo anterior, probablemente porque aquellos estudiantes que escogen la carrera que estudian en tercera opción, relevan otros aspectos en lugar del desempeño académico para determinar sus niveles de satisfacción.

- Se evidenció una relación directa entre satisfacción académica e intención de permanencia en contextos de carrera en primera y segunda opción de preferencia, de donde es posible concluir que aquellos estudiantes que escogen la carrera que estudian en primera o segunda opción de preferencia, determinan su decisión de seguir estudiando la carrera en base a la vivencia de satisfacción académica, en contraposición a aquellos estudiantes que eligen la carrera que estudian en tercera opción, donde la intención de permanecer en dicha carrera no se relaciona con la vivencia de satisfacción académica.

- Se encontró una relación directa entre la variable percepción de apoyo a la autonomía y ajuste a la vida universitaria en contextos de carrera en segunda opción de preferencia, lo que permite concluir que la relación entre la percepción de un estilo motivador docente que apoya la autonomía y el ajuste a las demandas del contexto universitario, es independiente del lugar en que se escoge la carrera que se estudia.

- Se evidenció una relación directa entre percepción de apoyo a la autonomía con desempeño percibido en contextos de carrera en primera y segunda opción de preferencia, lo que permite concluir que, en aquellos estudiantes que escogen la carrera que estudian en primera o segunda opción de preferencia, la percepción de un estilo motivacional docente que otorga espacios para la construcción autónoma

del propio aprendizaje impacta en la percepción del desempeño académico, a diferencia de aquellos estudiantes que escogen la carrera que estudian en tercer lugar de preferencia, donde probablemente el desempeño académico percibido no se valora en relación a los espacios de autonomía que favorecen los docentes.

- Se encontró también una relación directa entre percepción de apoyo a la autonomía e intención de permanencia en el contexto de carrera en primera opción de preferencia, lo que permite concluir que cuando los estudiantes escogen la carrera que estudian en primer lugar de preferencia, la relación entre la percepción de un estilo motivacional docente que apoya los espacios de autonomía en el aprendizaje impacta en la decisión de continuar estudiando tal carrera. En los contextos de los/as estudiantes que optan la carrera que estudian en segundo o tercer lugar de preferencia, la decisión de continuar o no estudiando una carrera no se vincula con la percepción de espacios de autonomía, ya que probablemente está mediada por variables motivacionales.

Comprensión del abandono universitario desde la percepción de apoyo a la autonomía y las vivencias de satisfacción académica

En lo que refiere a la segunda fase del estudio el objetivo planteado fue comprender la vivencia de abandono de una carrera universitaria, considerando fenómenos como la satisfacción académica y la percepción de apoyo a la autonomía. Se encontró que, el abandono de una carrera universitaria se configura como una respuesta a interpretaciones de las demandas del contexto y la percepción de las capacidades propias para dar respuesta

a tales demandas, así como la percepción de apoyos en tal proceso. Algunas de las interpretaciones y percepciones, que van configurando la posibilidad de abandonar una carrera universitaria, se han definido como variables cognitivo- motivacionales (Cazan, 2012; Credé y Niehorster, 2012; Páramo et al., 2017; Putwain, Sander, y Larkin, 2013; Salanova, Martínez, y Llorens, 2012; Van Rooij et al., 2017; Fonseca-Grandón, 2018), para efectos de este estudio se decidió profundizar en la vivencia de satisfacción académica y la percepción de apoyo docente a la autonomía, reportada por aquellas personas que decidieron abandonar una carrera universitaria.

Se encontró que la satisfacción académica, con que los sujetos vivenciaron el periodo en la universidad (Diener, 1994; Huebner y Gilman, 2006; Medrano y Pérez, 2010), constituyó un elemento decisivo a la hora de reflexionar si continuar o no estudiando una carrera universitaria. Del esquema de análisis que se utilizó, los entrevistados describieron con un mayor impacto en su decisión de abandonar la carrera, la insatisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria. Lo que dentro del modelo dimensional que explica la satisfacción académica a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, se conceptualiza como apoyo social percibido (Lent, 2004). En el análisis se encontró que cuando las relaciones sociales durante la etapa universitaria se valoraron de forma negativa, principalmente aquellas que se establecen con profesoras/es y compañeros/as, se experimenta una vivencia de insatisfacción con el estudiar una carrera, lo que sumado a otras vivencias e interpretaciones configura, y en algunos casos determina, la posibilidad de abandonar dicha carrera universitaria. Dado lo anterior, es posible señalar que, en la medida que las instituciones de educación superior

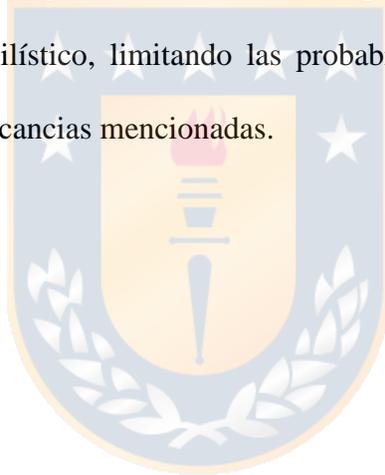
posibiliten contextos para que se establezcan vínculos positivos, tanto en la relación profesor/a-estudiante y entre estudiantes, se podrán generar contextos que favorezcan la intención de permanecer estudiando la carrera.

Otra temática que se indagó fue percepción de apoyo a la autonomía, encontrándose que la percepción que los/as estudiantes tienen del vínculo docente-estudiante, la confianza y seguridad en éste, así como la percepción de un estilo motivacional docente que apoya a la autonomía frente a uno controlador, evidenciado en los espacios para la construcción autónoma del aprendizaje, ya sea desde el sentido personal que se le puede otorgar, la cualificación de espacios para la toma de decisiones, o bien en la interpretación de evaluaciones justas, que otorgan escenarios donde las/os estudiantes pueden exhibir sus conocimientos y habilidades, y pueden aprender de ellos, constituyen interpretaciones, determinantes a la hora de evaluar continuar o no una carrera universitaria (Amoura et al., 2015; Durmaz y Akkus, 2016; Evans y Bonneville-Roussy, 2015; Griffin, 2016; Koch et al., 2016; Medellín, 2010; Reeve, 2009; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018).

Dicho todo lo anterior, es posible concluir que la percepción que se tiene de los espacios de autonomía que los docentes otorgan para la construcción del aprendizaje, junto con la satisfacción que se experimenta en relación a tales interpretaciones y al apoyo social que se percibe durante dicha experiencia, son determinantes al momento de decidir continuar o no estudiando una carrera universitaria.

Las implicancias prácticas de estos resultados, ponen el acento en la relación docente-estudiantes y las instancias de apoyo que puede otorgar la institución, para favorecer tanto la integración al contexto educativo, como las experiencias de satisfacción de los estudiantes. Cuando los estudiantes perciben un comportamiento docente que apoya el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje, experimentan experiencias de satisfacción con estudiar una carrera y mayor intención de permanecer estudiando dicha carrera.

La muestra incluyó únicamente estudiantes de primer año de las carreras de Fonoaudiología, Psicología, Tecnología Médica y Terapia Ocupacional de una universidad privada de la región del Bío Bío, Chile, que fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico, limitando las probabilidades de generalización de los resultados y de las implicancias mencionadas.



6. REFERENCIAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28 (3), 860–865. doi: 10.6018/analesps.28.3.156111
- Amoura, C., Berjot, B., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J. & Finez, L. (2015). Autonomy supportive and controlling styles of teaching; Opposite or distinct teaching styles?. *Swiss Journal of Psychology*, 74 (3), 141–158. doi: 10.1024/1421-0185/a000156
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4 (1), 1–10. doi:10.1080/2331186X.2017.1307622
- Antivilo, A., Contreras, P. & Hernández, J. (2014). Estudio de la confiabilidad de las Pruebas de Selección Universitaria. Universidad de Chile: Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/adjuntos/estudio-confiabilidad-psu-admision-2013.pdf>
- Assun, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del siglo XXI: Demandas de los estudiantes de ciencias sociales a la docencia universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 45-62. Doi: 10.4067/S0718-07052013000100003.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02076.x
- Bailey, T. H. & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. Doi:1080/07294360.2015.1087474
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. Doi: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38. Doi: 10.1037/0022-0167.33.1.31

- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Ángeles, Estados Unidos: Western Psychological Services.
- Bar, A. R. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. *Cinta de moebio*, (37), 1-14. Doi: 10.4067/S0717-554X2010000100001
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 125-139. Doi: 10.4067/S0718-07052014000100002
- Barraza, C. G. & Ortiz, L. (2012). Factores relacionados a la calidad de vida y satisfacción en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18(3), 111-119. Doi: 10.4067/S0717-95532012000300011
- Bastien, G., Seifen-Adkins, T. & Johnson, L. R. (2018). Striving for Success : Academic Adjustment of International Students in the U. S. *Journal of International Students*, 8(2), 1198–1219. Doi: 10.5281/zenodo.1250421
- 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. Doi: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- 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. Doi: 10.1590/S1414-40772008000200010
- 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 Educativa. *Formación Universitaria*, 9(6), 93–104. Doi: 10.4067/S0718-50062016000600009
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. 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*, (45), 288-320. Doi: 10.4067/S0718-45652016000200009
- Cazan, A.-M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092

- Chau, C. & Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269–284. Doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106
- Coffey, A. & Alkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Credé, M. & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire : A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133–165. Doi: 10.1007/s10648-011-9184-5
- 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. Doi: 10.1080/00313831.2011.587322
- Da Silva, A. M. & Benevides, A. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208–219. Doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219
- 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(4), 227-268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Departamento de evaluación, medición y registro educacional. (2018). Características generales de la PSU. Chile. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/lapruueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógico*, 34 (2), 65–86. Doi: 10.4067/S0718-07052008000200004
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. Doi: 10.1007/BF01207052
- Duffy, R. D., Allan, B. A. & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74–80. Doi:10.1016/j.jvb.2010.11.001
- 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. Doi: 10.15390/EB.2016.2942

- Evans, P. & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-110. Doi: 10.1177/0305735615610926
- Figueroa, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, (34), 219 – 237. Doi: 10.15581/004.34.219-237
- Fonseca-Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. Doi:10.5294/edu.2018.21.2.4
- 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. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-4.rarm
- García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?. *Revista Edumecentro*, 6(2), 272-278. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista De Psicodidactica*, 16(2), 231-250. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.1002
- Garriott, P. Hudyma, A., Keene, C. & Santiago, D. (2015). Social Cognitive Predictors of First- and Non-First-Generation College Students' Academic and Life Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62 (2), 253 – 263. Doi: 10.1037/cou0000066
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense De Educacion*, 28(1), 307-324. Doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students : Longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288. Doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x
- González, M. P. & Vergara, J. (2012). Percepciones sobre el estudio de casos, como estrategia de aprendizaje, en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 111- 123. Doi: 10.4067/S0717-95532012000100011

- Griffin, B. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Education Evaluation*, 51, 116-125. Doi: 10.1016/j.stueduc.2016.10.007
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W. & Aelterman, N. (2017). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23 (1), 16-36. Doi: 10.1080/17408989.2017.1346070
- Hassan, A. & Al-Jubari, I. (2016). Motivation and Study Engagement: A Study of Muslim Undergraduates in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(3), 919-933. Recuperado de: <http://www.pertanika.upm.edu.my>
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A., & Tarkhan, R. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception of the class structure, motivation and cognitive variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2063-2067. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.054
- Hernández, R., Fernández, P., & Baptista, P. (2014). *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. Doi: 10.13042/Bordon.2015.67406
- Hernández, L., Fernández, C., Lorite, G. & Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *Reidocrea* 7(9), 92-97. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-9.pdf>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en educación*, (17), 91-108. Doi: 10.31619/caledu.n17.409
- Hinrichs, C., Ortiz, L. & Pérez, C. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educativo. *Formación Universitaria*, 9 (1), 109 – 116. Doi: 10.4067/S0718-50062016000100012
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A. J., Collie, R. J. & Sayer, D. (2018). Adaptability : does students ' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction? their mid-course academic achievement and

- satisfaction?. Journal of Further and Higher Education. Doi: 10.1080/0309877X.2018.1491957
- Huebner, S. & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. Applied Research in Quality of Life, 1, 139-150. Doi: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Huéscar, E. & Moreno-Murcia, J. (2017). Apoyo a la autonomía entre estudiantes, estrés percibido y miedo a la evaluación negativa: relaciones con la satisfacción con la vida. Behavioral Psychology, 25 (3), 517 -528. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329033100_Apoyo_a_la_autonomiA_entre_estudiantes_estres_percibido_y_miedo_a_la_evaluacion_negativa_Relaciones_con_la_satisfaccion_con_la_vida
- 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. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.002
- Koch, F. D., Dirsch-Weigand, A., Awolin, M., Pinkelman, R. J. & Hampe, M. J. (2016). Motivating first-year university students by interdisciplinary study projects. European Journal of Engineering, 42, 17-31. Doi: 10.1080/03043797.2016.1193126
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. Scandinavian Journal of Educational Research, 57 (1), 33-53. Doi: 10.1080/00313831.2011.621213
- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P. & Wedding, D. (2018). Factors associated with motivation in medical education: a path analysis. BMC Medical Education, 18 (1). Doi: 10.1186/s12909-018-1256-5
- Lee, E. & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. Educational Technology Research and Development, 64 (4), 707-734. Doi: 10.1007/s11423-015-9422-5
- León, J. & Núñez, J. (2012). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement, 114(2), 243-253. Doi: 10.1007/s11205-012-0143-4
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. Journal of Counseling Psychology, 51(4), 482-509. Doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482

- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. & Schmidt, L. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 87-97. Doi: 10.1177/1069072706294518
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. Doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006
- Liu, W. C., Wang, C. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. & Chua, L. (2014). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: a self-determination theory approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 338-353. Doi: 10.1080/01443410.2013.785067
- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552009000100009
- Lounsbury, J. W., Park, S. H., Sundstrom, E., Williamson, J. & Pemberton, E. (2004). Personality, Career Satisfaction and Life Satisfaction: Test of a Directional Model. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395 - 406. Doi: 10.1177/1069072704266658
- 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(1), 267-277. Doi: 10.6018/analesps.30.1.135031
- 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. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-68402016000200012
- Matos Pedro, E., Alves, H. & Leitao, J. (2018). Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?. *International Journal of Educational Management*, 32 (5), 881-900. Doi: 10.1108/IJEM-04-2017-0086
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618010.pdf>
- Medellín, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta colombiana*

de psicología, 13 (2), 57-68. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200006

- Medrano, L. A. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba Adaptation of Academic Satisfaction Scale to University Population from Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 5–14. Doi: 10.18774/summa-vol7.num2-117
- Medrano, L. A., Fernández, M. & Pérez, E. (2014). Sistema de evaluación informatizado de la satisfacción académica para estudiantes universitarios de primer año. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 541-562. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293131824013/>
- Mella, P. & Narváez, C. G. (2013). Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología. *Educación médica superior*, 27(1), 86-91. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100011
- Mestrovic, D. (2017). Service Quality, Students' Satisfaction and Behavioural Intentions in STEM and IC Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 15(1), 66–77. Doi:10.7906/indecs.15.1.5
- Miranda, M. A. & Guzmán, J. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de datos. *Formación universitaria*, 10(3), 61-68. Doi: 10.4067/S0718-50062017000300007
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. & Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé*, 24(2), 1-18. Doi: 10.7764/psykhe.24.2.900
- Páramo, G. J. & Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. Recuperado de: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>
- Páramo, M. F., Araújo, A. M., Tinajero, C., Almeida, L. S. & Rodríguez, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67–72. Doi: 10.7334/psicothema2016.40
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. & Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, (508), 135-150. Doi: 10.4067/S0718-04622013000200010

- Pérez-Luco, R. A., 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. *Revista internacional de comunicación*, 2(39), 1139-1979. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319099821_Disenos_de_investigacion_y_muestreo_cualitativo_Lo_complejo_de_someter_la_flexibilidad_del_metodo_emergente_a_una_taxonomia_aprioristica
- 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), 633-650. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x
- Ramírez, L. & Martín, J. M. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(1), 149-162. Doi: 10.4067/S0718-73782018000100010
- Reeve, J. M. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. Doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. M, Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Stokke, B. & Wang, J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. Doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Rodríguez, M., Tinajero, C., Guisande, M. & Páramo, M. (2012). The student adaptation to college questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624–640. Doi: 10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640
- Rojas, 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>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226- 249. Doi: 10.1177/027243169401400207
- 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. Doi: 10.1174/021093912800676420
- Sari, I. (2012). The relationship between psychological wellbeing and the satisfaction of the basic psychological needs in university students. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1969-1978. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260907859_The_relationship_between_psychological_wellbeing_and_the_satisfaction_of_the_basic_psychological_needs_in_university_students
- Schut, S., Driessen, E., Van Tartwijk, J., Van Der Bleuten, C. & Heeneman, S. (2018). Stake in the eye of the beholder: an international study of learners perceptions within programmatic assessment. *Medical Education* 52 (6), 654 -663. Doi: 10.1111/medu.13532
- 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
- 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
- Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2018). Informe de retención de primer año de pregrado cohorte 2013-2017. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/12/informe_de_retencion_sies_2018_02102018-1.pdf?x55840
- Servicio de Información de Educación Superior: SIES. (2018). Informe matrícula 2018 en Educación Superior en Chile. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20matricula%202018_sies.pdf?x55840
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S., Oliveira, A. F., & Lopes, W. M. (2008). Estudo para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para

Universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45–55. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100007

- Smith, W. L. & Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43(2), 643-657. Recuperado de: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-201608579/students-perceptions-and-experiences-with-key-factors>
- Soto-González, M., Da Cuña-Carrera, I., Lantarón-Caeiro, E., & 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(6), 397-404. Doi: 10.4321/S2014-98322015000700007
- Stacy, I. & Bennett, C. B. (2017). From reproduction to construction: Bhutanese higher education students' attitudes towards learning. *Cogent Education*, 4(1), 1-23. Doi: 10.1080/2331186X.2017.1305712
- Su, Y. L. & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. Doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, Periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(11). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- 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 XX1*, 21(2), 131-154. Doi:10.5944/educxx1.20066
- Tudor, T. R. (2018). Fully integrating academic advising with career coaching to increase student retention, graduation rates and future job satisfaction: An industry approach. *Industry and Higher Education*, 32(2), 73-79. Doi: 10.1177/0950422218759928
- Tuomi, J., Aimala, A. M., Plazar, N., Starcic, A. I. & Zvanut, B. (2013). Students' well-being in nursing undergraduate education. *Nurse Education Today*, 33(6), 692-697. Doi: 10.1016/j.nedt.2013.02.013
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 40(1), 111-122. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100009
- Van Der Zanden, P. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. & Meijer, P. C. (2018): Patterns of success: first-year student success in multiple domains. *Journal Studies in Higher Education*. Doi: 10.1080/03075079.2018.1493097
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P. & Van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. Doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.004
- Veliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-196
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial De las ciencias.
- Walters, S. R., Silva, P. & Nikolai, J. (2017). Teaching, Learning, and Assessment: Insights into students' motivation to learn. *The Qualitative Report*, 22(4), 1151-1168. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss4/13>
- 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. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/14563458_Internalization_of_Biopsychosocial_Values_by_Medical_Students_A_Test_of_Self-Determination_Theory
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M., Tracey, T. J. & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. Doi:10.1016/j.jvb.2018.06.006
- Zumárraga-Espinosa, M. I., Castro, M., Escobar, P., Boada, M. J., Peña Herrera, L., González, Y., Romero, J. C., 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 de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1951>



7. ANEXOS

7.1. Anexo 1: Instrumentos fase cuantitativa

Cuestionario de Vida Universitaria

Edad _____

Sexo: Masculino Femenino

Institución _____

Carrera _____

Curso _____

Año de Ingreso _____

Puntaje _____

Lugar preferencia en la _____

PSU _____

postulación a la _____

Carrera _____

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

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

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

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

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
Totalment e en desacuerd o	En desacuerd o	Ligerament e en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligerament e de acuerdo	De acuerd o	Totalment e de acuerdo

Pensando en mi vida universitaria								
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 compañeros(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

Te pedimos que respondas las siguientes afirmaciones, pensando en lo que estás haciendo para aprender

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raramente	Algunas Veces	Bastantes veces	Frecuentemente	La mayoría de las veces	Siempre

Para aprender en mis asignaturas...

1. Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito, pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Después de terminar una prueba, la reviso mentalmente para buscar dónde tuve aciertos o errores, y hacerme una idea de la nota que voy a obtener.	1	2	3	4	5	6	7

3. Cuando estudio, trato de comprender la materia, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios o hacerme preguntas sobre los contenidos	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tendré que hacer para mejorar mi promedio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso me propongo tener buenas notas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Cumpló mi horario de estudio e introduzco cambios siempre que sea necesario.	1	2	3	4	5	6	7
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
9. Me propongo objetivos académicos concretos para cada asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había propuesto para la asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: libros, lápices, cuadernos, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	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...							
1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5	6	7
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7

4. Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4	5	6	7
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4	5	6	7

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

Muy Deficiente	Deficiente	Menos que suficiente	Suficiente	Regular	Bueno	Sobresaliente
1	2	3	4	5	6	7

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

.....

7.2. Anexo 2: Guion de entrevista fase cualitativa

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

Rapport inicial:

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

Ficha datos generales:

Nombre completo	
Edad	
Estado civil	
Ocupación actual	

Guion de entrevista:

Temas	Preguntas centrales	Preguntas accesorias
	Pensando en el periodo que estuviste en la universidad, e incluso..., antes de entrar a la universidad...	
Motivación por la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es que llegaste a la carrera que estudiaste? - el tiempo que estuviste en esa carrera ¿Cómo lo pasaste? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Estudiabas? ¿Por qué estudiabas? ¿Ibas a clases? ¿A qué hora llegabas a las clases generalmente? ¿Cómo era tu participación en clases?
Satisfacción académica	<ul style="list-style-type: none"> -Cuéntame acerca de tu experiencia en la universidad, las cosas buenas y no tan buenas que viviste. -¿Cómo te sentías cuando asistías a clases? - ¿Qué actividades de la carrera te generaban gusto? 	Cuéntame cómo era un día común de universidad

	-¿Qué rescatarías de tu experiencia en la universidad?	
Autoeficacia (competencia)	<p>1.1. -En el periodo que estuviste en la universidad ¿cómo piensas que lo hiciste?</p> <p>2.1. -¿Cómo consideras que es tu capacidad para aprender?</p> <p>Considerando tu desempeño y tus experiencias ¿Cómo te definirías como estudiante universitario?</p>	1.¿Cómo te percibías como estudiante en las distintas asignaturas?
Relación	<p>- ¿Cómo era la relación que tenías con tus compañeros?</p> <p>- ¿Cómo sentías que era el apoyo de tu familia?</p> <p>¿Cómo era la relación que tenías con tus profesores?</p>	<p>- ¿Tenías alguien que te apoyara? ¿contaban con algún compañero más cercano?</p>
Autonomía	<p>- Cuéntame, de las actividades de aprendizaje en que participaste, algunas –de ellas ¿tuviste la oportunidad de hacer cosas basándote en tus intereses?,</p> <p>- ¿Hiciste uso de los programas para los estudiantes al interior de la universidad, de ayuda, de voluntariado o de recreación)?, cuéntame un poco acerca de ello?</p>	4.1.
Percepción de apoyo a la autonomía	<p>- ¿Los profesores te daban la oportunidad de elegir fechas de evaluación o el orden de los contenidos? me puedes contar sobre eso</p> <p>- ¿Cómo eran las evaluaciones que realizaban?</p> <p>- ¿Alguna vez te tocó conversar con algún profesor sobre alguna situación delicada? ¿Cómo te sentiste? ¿Crees que fue receptivo?</p> <p>- ¿Sentías que tus profesores aceptaban propuestas e inquietudes?</p>	<p>- ¿Los profesores te facilitaban espacios de participación en clases?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo sentías que los profesores consideraban la opinión y/o visión de los/as estudiantes? 	
Auto-regulación académica	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo hacías para responder a las exigencias de la universidad? - ¿Qué hacías si se presentaban dificultades? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenías alguna rutina de estudios? podías estudiar en tu casa? Solías llegar puntual a las clases? ¿Tomabas apuntes?
Desempeño académico percibido	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo consideras que fue tu desempeño en la carrera? - si piensas en el tiempo y esfuerzo que dedicabas a estudiar ¿crees que tus notas lo reflejaban? ¿Por qué? 	
Intención de abandono\ ¿abandono	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fue que te viste en el escenario de dejar la universidad (//pausa)...qué circunstancias o razones tuviste para hacerlo? - Cuando dejaste la universidad ¿fue una situación de imprevisto o lo venías considerando hace un tiempo? - Cuéntame cómo te sentiste cuándo dejaste la universidad? - ¿Qué le recomendarías a otros jóvenes que están pensando en abandonar la carrera? 	¿Cómo fue el apoyo que tuviste en este proceso?

Cierre:

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

7.3. Anexo 3: Consentimiento informado fase cualitativa

Consentimiento informado.

Se me ha solicitado colaboración para participar en el presente estudio, cuyo objetivo es comprender la percepción de apoyo a la autonomía asociada al abandono antes del segundo año universitario

Acepto participar en el estudio, considerando:

- Mi participación en este estudio será completamente libre y voluntaria, la podré suspender en cualquier momento y retirarme sin la necesidad de dar razones y sin que esto signifique algún perjuicio o consecuencia negativa para mí.
- Este estudio no presenta riesgos psicológicos o físicos identificables para mi persona.
- Mis datos personales y de identificación serán tratados bajo absoluta confidencialidad y no aparecerán en ninguna parte del estudio.
- El audio que se grabe durante el transcurso de la entrevista será destruido una vez que los datos sean transcritos a un Word. En cualquier momento puedo suspender la grabación de audio y/o solicitar que sea eliminada.
- Si lo deseo podré comunicarme con la psicóloga Paulina Barrientos Illanes, mediante correo electrónico paulina.barrientos@uss.cl o teléfono al número 412487561 (Facultad Psicología USS), para resolver dudas respecto a mi participación en la investigación o solicitar información respecto a los resultados del estudio.

Yo, _____
(nombre completo), rut _____, con fecha _____ declaro que entiendo y acepto la información señalada y accedo a participar libre y voluntariamente en el estudio.

Firma _____.-

7.4. Anexo 4: Esquemas de análisis fase cualitativa

FENOMENO	CATEGORÍA	PROPIEDADES
Satisfacción Académica	Valoración actual de la experiencia	Aprendizajes
		Vínculos-amistades
	Satisfacción con las relaciones sociales durante la etapa universitaria	Compañeros/as
		Profesoras/es
		Familia
	Satisfacción con aspectos Institucionales, administrativos y culturales	Cantidad de estudiantes
		Funcionamiento
		Vida universitaria
	Experiencias académicas	Metodologías de clases
		Aprendizaje/Rendimiento
Motivación		

Análisis por categorías:

Valoración actual de la experiencia	Social	Institucional	Experiencias académicas
<p>“Hay hartas cosas que rescato pero no son como concretas. En la mantención de mis mascotas o de repente en conocimientos básicos de ciencia” (entrevistada 1).</p> <p>“Si bien hasta el día de hoy conservo amistades, que lo veo como algo positivo de haber estudiado la carrera, aún me genera un poco de arrepentimiento el no haberme quedado ahí</p>	<p>1: “No sentía cercanía de los profesores para nada. Además yo no estaba ni ahí con la gente, eran como puros hijitos de papi que estaban estudiando la carrera para después hacerse cargo del campo del papá, cachay esa onda” (entrevistada 1).</p> <p>“Los profes igual eran súper arrogantes, no me sentía cómoda, entonces” (entrevistada 1).</p>	<p>“No me gustaba que hubieran tantos alumnos, la verdad es que prefería no estar en clases, me sentía incomoda” (entrevistada 1).</p> <p>“Lo malo fue que cuando tuve a mi hija en primer año, todos teníamos clases todos los días de 9:00 a 17:00 o 18:00 hrs de la tarde, y como en la universidad no me dieron la posibilidad de dar exámenes libres, tenía que ir todos los días,</p>	<p>“La verdad es que a mí me gustaban más las cosas prácticas, antes que estar sentada memorizando” (entrevistada 1).</p> <p>“De primera, en matemática me sentía bien, porque me iba bien en matemática. Después me empecé a dar cuenta de cuáles eran los ramos en que tenía más afinidad y en cuáles no, y en los que no tenía afinidad, a esos les hacía el quite. El área de</p>

<p>estudiando, independiente lo que dijeran los demás” (entrevistado 2). “Las cosas buenas, yo rescato más la gente que conocí, de hecho todavía hablo con algunas de ellas. También creo que la responsabilidad, ahí aprendí a ser más responsable” (entrevistada 3). “Yo creo que algo bueno fue el plus de expandir mi conocimiento, aprender de otras áreas. También que entre todo igual conocí hartas personas, que en su momento igual ayudaron y que también trataron de motivarme en el proceso, pero ya era tanto el desencanto que no había tanto que hacer; pero si, rescato a las personas que conocí dentro de la carrera” (entrevistada 6). “No logré ni gané nada con haber estudiado esa carrera. Conocí gente de otros lados, compartí, eso, no sé,</p>	<p>“Yo tampoco ponía de mi parte para integrarme o conocer a los compañeros, no me interesaba conocerlos” (entrevistada 1). “Al final me salí porque sentía que si yo decía “me eché todo”, porque en ese segundo semestre me estaba echando todo, me sentiría 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, primos, tíos, todos” (entrevistado 2) “No disfruté las actividades recreativas”. <i>¿Qué te pasaba al ti al no poder participar de las mismas actividades recreativas o de vida universitaria que tus compañeros?</i> “En cierta medida me frustraba, por ejemplo para septiembre donde todos van a las ramadas a disfrutar, a bailar y compartir, yo estaba en mi casa y no podía ir, me sentía como obligada a</p>	<p>entonces estuve todo el segundo semestre en clases todos los días de 9:00 a 18:00 de la tarde y a mi hija la veía muy poco. Yo pedí que me bajarán la asistencia y todo, pero me dijeron que la única posibilidad que me daban era que yo me sacara leche en los recreos y ellos me la guardaban y que después tenía que seguir asistiendo a clase y todo, no me dieron más facilidades, además los recreos eran de 15 o 20 minutos y no alcanzaba a hacer nada en ese tiempo, quisiera a sacarme leche tranquila, me sentí muy mal” (entrevistada 3). “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; eso es lo único malo, y yo creo que pasaba porque habían pocas secciones, de hecho</p>	<p>matemática me gustaba. Entonces cuando busqué un cambio, este fue porque me empezó a ir mal en la universidad, por ejemplo el segundo semestre ya no iba a clases, tenía malas notas en los ramos, los primeros certámenes mal, en escala de 1 a 100, 20, entonces me sentía frustrado” (entrevistado 2). “Me sentí bien, me gustaba, ó sea no es que me gustara la carrera en sí, pero si se aprendían cosas, eso me gustaba” (entrevistada 3). “Yo creo que este tema de lo práctico es lo que más me gustaba, porque muchas veces en esta carrera se iba a la Caleta, en la Caleta Lengua 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, lo pasaba bien” (entrevistado 4).</p>
---	---	---	---

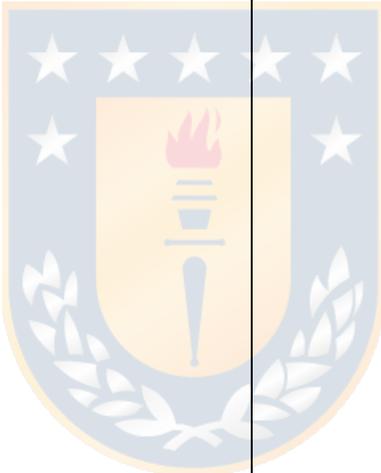
<p>pasarla bien también” (entrevistado 7). “Yo creo que lo que más rescato fueron las amistades” (entrevistado 8). “Rescato el conocimiento que me va a servir para el resto de la vida, la experiencia universitaria igual me ayudó harto” (entrevistada 16). “Me sirvió para darme cuenta que no hay que guiarse, tomar decisiones importantes por lo que los otros dicen, hoy aprendí a pensar bien las cosas, a no decirlas, a ser más reservado” (entrevistado 17). “Ahora sé que me sirvió para tomar el ritmo a la u” (entrevistado 18). “Lo bueno fue la gente que conocí, hay un par de personas con las que hasta hoy tengo contacto” (entrevistada 22).</p>	<p>tener que vivir otra etapa” (entrevistada 3). “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” (entrevistado 5). “Lo más desagradable, lo que más me molestó sería el tema de la jerarquía, como lo que te hablaba de la jefa de carrera, como que ciertos profesores se creyeran con atribuciones de pasarte a llevar, de hacerte sentir menos” (entrevistada 6). “Lo que me desencantó de la carrera es que habían muchos profesores que hacían mal uso de su posición y desmotivaban a los alumnos, entonces ahí empecé a</p>	<p>había sólo una sección por ramo entonces obviamente éramos muchos estudiantes” (entrevistado 7) “En física no me gustaba, porque los profes eran como que tenías que hacer sólo lo que te decían ellos o si no te iba mal (entrevistado 10). “Eso es lo malo de acá, que en primer año todos los ramos son comunes a todas las ingenierías” (entrevistado 12). “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, en la que estaba decepcionada; y acá con la profe María Paz, que era jefa de carrera... era como todo maravilloso” (entrevistada 15). Los problemas de uno no valen para corregir o repetir un test. Después al otro día fui donde el profesor con todos esos papeles y me</p>	<p>6: “Me sentía pésimo, me quería arrancar de ahí, no quería nada; poner un pie dentro de la facultad ya era como ‘oh que se termine luego la hora, no quiero ver a nadie’ trataba de pasar lo más piola posible y me iba al tiro” (entrevistada 6). “Me hubiera gustado estudiar lo que yo quería, porque esa motivación es importante, entonces, como era algo que no me gustaba, fue negativo, porque no me sentía cómoda estudiando kine, tampoco me sentía tan motivada, era por responder en realidad, por ser responsable” (entrevistada 8). “Yo lo atribuí, porque ese ramo que me eché que valía 6 créditos, lo di con un profe que es el más antiguo de la U... Entonces, imagínate él es el primero doctorado en Chile en licenciatura en matemáticas, es viejito, viejito, viejito... (y ahora me hace clases de nuevo), borra la</p>
---	---	---	--

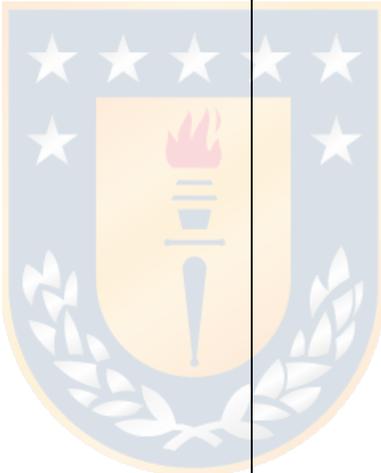
	<p>rechazar todo este tema” (entrevistada 6).</p> <p>“Rescato que teníamos buenos profesionales, buenos docentes” (entrevistado 7).</p> <p>“Lo que me hizo sentir mal, fue la relación con mis compañeros, porque en la otra carrera era hablarles a unos desconocidos y tratar de ver cómo hago para conseguirme tal cosa” (entrevistado 12).</p> <p>"Algo bueno que viví..., la profesora María Paz, es que en realidad cada vez que a mí me pasaba algo malo o que me encontraba mal por algo malo que me había pasado... me la encontraba a ella, y siempre me escuchaba” (entrevistada 15).</p> <p>“Considero que algo positivo es que conocí harta gente que me ayudó, me apoyó, amigos que siguen hasta el día de hoy” (entrevistada 16).</p> <p>“Al principio yo no quería ir, no iba y después.. mis compañeros me decían y yo igual,</p>	<p>dijo “no, yo no puedo hacer nada para repetírselo... “no, yo no puedo hacer nada”</p> <p>“Me gustó mucho el sistema de la u, hacer las cosas por uno más libre sin tanta restricción como en el colegio, ser más autónomo” (entrevistado 20).</p> <p>“Era como un enamoramiento por la u, el mundo universitario, participe de todas las actividades de la u, la semana udd, me sentía muy cómoda” (entrevistada 28).</p>	<p>pizarra pésimo, ósea él no borra en realidad, queda todo ahí igual y vuelve a escribir encima de todas las rayas, y explica como si estuviera leyendo un libro, poco le entendía... y por mi parte faltó estudio también, pero no tuve a alguien que me explicara bien el ramo. La segunda vez tuve con otro profe que enseñaba filete y fue todo lo contrario” (entrevistado 9).</p> <p>“En primer año todas las ingenierías tienen química, a mí no me gusta nada, y algebra no me gusta tanto cómo cálculo, prefiero trabajar con números que con letras. Pero en general era agradable ir a clases” (entrevistado 9).</p> <p>“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</p>
--	--	--	---

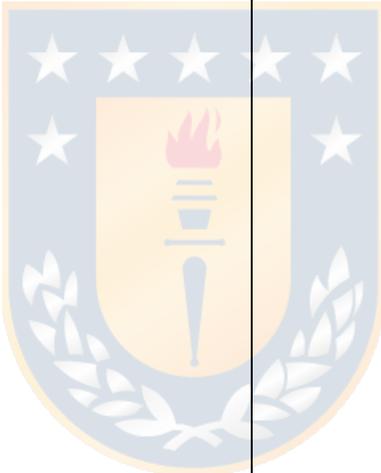
	<p>igual me empecé como a dar cuenta que no podía seguir así, tenía que ir e intentar que me gustara... mi mamá me decía anda para saber si de verdad no te gusta o es leseo no más... Después me gustaba ir, porque después me juntaba con mis compañeros del colegio o con mis amigos de la vida y de la u y salíamos a pasarlo bien” (entrevistado 17).</p> <p>“Lo pasé bien con mis compañeros... Lo bueno, los amigos que hice” (entrevistado 18).</p> <p>“No me gustaba que mis compañeras eran como mateas y egoístas, como que no ayudaban a otros, y eso me hacía sentir incomoda y tenía que seguir por un tema de plata de mi familia” (entrevistada 19).</p> <p>“Lo bueno es que hice amigos” (entrevistado 20).</p> <p>“Los profes eran como pesados, nunca me sentí bien. Yo lo hablaba con mis compañeros y todos coincidían en eso, pero como que no les afectaba tanto como</p>		<p>colapsó porque yo no estaba acostumbrado al ritmo de estudio de la gente de acá” (entrevistado 10).</p> <p>“Era para mi súper abstracto, era como un lenguaje nuevo para mí, yo no entendía nada de lo que me decían en ese momento, y me sentía súper perdido porque no sabía a quién más pedirle ayuda, con los profes yo me quedaba después de clases a preguntarles cosas, pero los profes tampoco tenían tanto tiempo para explicarme, entonces era súper rápido y yo entendía pocas cosas. Ahora lo que si no hice fue estudiar más con mis compañeros. Yo no tenía como esa costumbre de estudiar con gente, no sabía cómo se hacía eso, ni siquiera sabía que se podía hacer, no sabía que había salas de estudio, no sabía nada” (entrevistado 10).</p> <p>“Fue súper estresante. Realmente era porque no me gustaba, por el tiempo... era mucho</p>
--	--	--	--

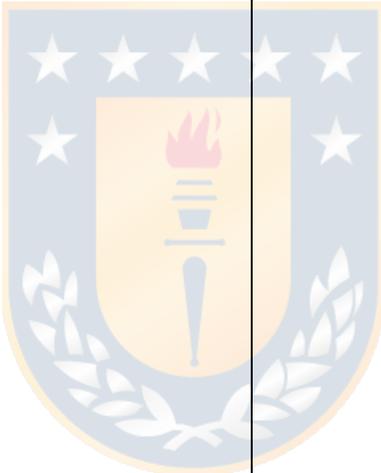
	<p>a mí” (entrevistado 21).</p> <p>“Los compañeros súper, eso era genial” (entrevistada 22).</p> <p>“Llegué el primer día a clases, y vi que éramos como 15 mujeres y eso fue horrible, no podía creer que éramos solo esa cantidad, yo siempre he sido la Juana 3 cocos, en general tengo más amigos hombres, porque la pasábamos bien..., pero de a poco ese pensamiento de los primeros días fue cambiando, era bacán ser pocas, y me fui sintiendo súper cómoda” (entrevistada 23).</p> <p>“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 en la carrera” (entrevistada 24).</p> <p>“Las celebraciones o el carrete porque nos lo merecíamos, lo que más rescato en verdad son los carretes, que tiempos aquellos, éramos pocos pero buenos” (entrevistado 26).</p>		<p>tiempo, siempre tenía que estar dibujando y era muy estresante. Si no te gustaba más te estresabas” (entrevistado 11).</p> <p>“Lo que me gustaba en arquitectura eran los profes, que eran súper buena onda, como que no se achacaban por cosas mínimas que uno se equivocara, no te ponían todo malo, si no me gustaba la materia no más” (entrevistado 11).</p> <p>“En el segundo semestre ya me desmotivé y no era culpa de la u, ni de nadie en realidad, 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. Lo no tan bueno fueron los profesores, sobre todo los matemáticos, el cómo enseñaban, son como todos muy cuadrados” (entrevistada 15).</p> <p>“Al principio estuve bien, el primer año, estuve relativamente</p>
--	---	--	---

	<p>“Los profes eran <i>bacanes</i>, yo los encontraba secos, iban hacían su clase, tiraban la talla, yo los veía como tan relajados, tan felices que en verdad pensaba que así me gustaría ser... Pero en verdad con mis compañeros nunca enganché del todo, eso me cargaba, tener que hacer cuestiones grupales, que lesera más fome, yo era de la idea de hacer todo en la u, pero habían algunos que querían juntarse después, después se ponían a carretear y del trabajo nada, eso fue lo peor” (entrevistado 27).</p> <p>28: “Creo que lo mejor fue conocer gente, rescato a los profes, igual eran bacán, eran atentos, motivados, en verdad fui yo la que deje las cosas como reposando, ellos trataban de motivarme, me preguntaba que me pasaba, si necesitaba ayuda, eran <i>bacanes</i>” (entrevistada 28).</p> <p>“La verdad es que me cargó, entre a clases y además de ser pocos, escuchaba a algunos</p>		<p>bien, pero después empecé como más depre, no tenía ganas de ir a clases, me quería quedar en la casa, andaba triste, no quería hacer nada y después empecé a trabajar y me dediqué más al trabajo que a la universidad, empecé a dejar los ramos botados y me empezó a ir pésimo” (entrevistada 16).</p> <p>“Lo que no me gustaba era ir a clases... aunque al principio no quería ir y no iba” (entrevistado 17).</p> <p>“Después de cómo 1 mes de clases empecé a cachar que tenía que ir para saber qué onda mi vida con la carrera, había una clase que me encantaba, de hecho ahí descubrí que lo mío era la comunicación, el periodismo. Me gustaba porque el profe, era súper así como no teórico o no de presentar diapos, me encantaba y me iba súper bien, el profe nos hacía presentar, nos ponían en situaciones estresantes y nos enseñaban a</p>
--	--	--	---

	<p>y me cargaba el ambiente, como hablaban, no sé, yo trababa de pensar en qué me pasaba, en por qué los miraba de esa forma, pero los encontraba como tontos, en verdad no quería nada, las primeras dos semanas más horribles” (entrevista 27).</p>		<p>responder y así yo amaba esa clase y ahí participaba y todo, en cambio en las otras asignaturas los profes ni sabían que yo existía” (entrevistado 18).</p> <p>“Lo pasé mal, no me gustaba, veía a mis compañeras así como muy mateas y secas y yo no. Lo malo fue que no sabía, no tenía la base de biología y no cachaba mucho las materias; cuando empezaron a hablarnos los profesores de cómo era la carrera en la práctica me di cuenta que no me gustaba, pero Lo bueno no sé... no le veo nada bueno. Yo sentía que mis compañeras sabían mucho y yo no y eso me afectó, así como que me sentía mal, triste, ya no me gustaba salir con mis amigas, ni con ellos a celebraciones familiares y mis papás me preguntaron qué pasaba pero yo les decía que era por estrés” (entrevistada 19).</p> <p>“Lo pasé Mal, no me gustó, no era para mí. El ritmo de la carrera</p>
--	---	--	--

		<p>es muy rápido y los compañeros son muy competitivos y los profesores creen que su ramo es el único y te exigen mucho” (entrevistado 22).</p> <p>“Me gustaba la materia, pero igual yo no la pasé bien, siempre me costó independiente que aprobé, me sentía nervioso, tenso, había una sola cosa que me gustaba, que era lo arquitectónico, porque ahí echabas a volar tu imaginación, pero me faltaba trabajar siempre, me aburría, me cansaba, me entusiasmaba en otras cosas” (entrevistado 22).</p> <p>“Había incluso prácticos en los que terminábamos antes, o nos explicaban uno a uno, los profes eran bakanes. En general viví cosas buenas. Malas podría ser anatomía, me costaba, me cargaba, era pura memoria, y fisiopato, en realidad eso podríamos decir de lo malo, los pasé, pero quemándome las pestañas porque me costaba ene” (entrevistada 23).</p> <p>“Me acuerdo que en el segundo semestre</p>
--	--	---

		<p>teníamos un ramo que se llamaba administración y marketing y nos hicieron salir fuera, a una empresa.../ y el gerente de marketing que estaba ahí fue muy pesado con nosotras, y nos dijo así como ‘no ustedes son mujeres y nunca van a poder tener un cargo así de ingenieras comerciales, porque no sirven para esto porque son muy corazón de abuelita’, y yo ahí como que dije, chuta en verdad, como que ahí me empecé a cuestionar lo qué estaba haciendo. Como que nos menospreciaron por el hecho de ser mujeres, y ahí como que me lo empecé a cuestionar y todo, fue eso más que nada” (entrevistada 24). “El primer año fue asqueroso, ósea el primer semestre fue el peor semestre de mi vida, , mi primera ronda de certámenes era horrible, en todos era así como 50 y 50, entre rojo y cuatro, pero los rojos eran así como 3,8, 3,9 y los 4 eran así como</p>
--	--	---

		<p>máximo un 4,5, entonces ahí dije 'ya a ponerse las pilas' en física la sufrí todo el año como que ahí repunté, empecé a repuntar y ahí me empezó a gustar más la carrera, era como que en parte me sentí más enchufado" (entrevistado 25). "Los primeros meses me agradaba mucho esa sensación de poder hacer lo que quiero, iba a clases porque quería, saber que podía irme cuando quisiera era un agrado, nunca me iba, pero era bacán estar ahí porque quería. La pasaba bien, aunque uno pasaba como dos semanas terribles que nunca pasaban, las de los certámenes, pero me gustaba física, los laboratorios y experimentos, era súper bakan. Los ramos de lingüística que lata más grande, ahí colapsaba, teorías del desarrollo de lenguaje, la historia de la lingüística, francamente fue lo peor" (entrevistado 26).</p>
--	--	--

			<p>“Anduve como feliz los primeros meses, aunque la verdad no me iba bien, me iba mal, para los segundos certámenes casi muero, debo haber estudiado los 5 días seguidos, éramos un grupito que nos ayudábamos” (entrevistada 28).</p>
--	--	--	--

Fenómeno	Categoría	Propiedades
Percepción de apoyo a la autonomía	Tipos de relación académica profesor-estudiante	Cercana
		Distante
		Autoritaria
		Jerárquica
	Percepción de un estilo controlador	Cercanía
		Flexibilidad-Rigidez
		Espacios para la participación
		Espacios para la entrega de opiniones
	Percepción de un estilo que apoya la autonomía	Cercanía
		Flexibilidad-Rigidez
		Espacios de participación
		Espacios para la entrega de opiniones
	Percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación	Evaluaciones como instancia de aprendizaje
		Sentido de trascendencia personal de las evaluaciones

		Evaluaciones de proceso
		Evaluaciones abiertas o cerradas
		Flexibilidad en plazos de entrega
	Percepción de confianza en el vínculo pedagógico	Cercanía
		Seguridad

Análisis por categoría

Tipos de relación académica profesor-estudiante	Percepción de un estilo controlador	Percepción de un estilo que apoya la autonomía	Percepción de autonomía en la estructura de las metodologías de clases y de evaluación	Percepción de confianza en el vínculo pedagógico
<p>“No era una relación, para mí no existía relación. Ellos llegaban, exponían, se iban. ¿Daban el espacio para conversar después? ¿Aclarar dudas? Uno, un profesor, pero en general los profes no estaban ni ahí, hacían su clase y chao” (entrevistada 1). “La relación en general era buena con los profes, siempre se mostraban con disposición, aunque claro que se notaba la diferencia con el</p>	<p>“En general ¿sentías que los profesores aceptaban propuestas o inquietudes de los estudiantes? Pocos, creo que un profesor, dos profesores. ¿En qué? No sé, yo siempre tengo preguntas como pesadas y ellos eran capaces de respondérmelas o esperar al final de la clase, pero que era como no propiamente de veterinaria, sino que de ciencias básicas. Y ¿facilitaban espacios de participación para los estudiantes?</p>	<p>“Si se consideraba, cuando nos reuníamos como grupo curso y le exponíamos alguna opinión, siempre se daban el tiempo de escucharnos y de flexibilizar en fechas por ejemplo. ¿Existían espacios de participación para los estudiantes? Sí, siempre. Las clases generalmente eran expositivas, pero siempre había un espacio para preguntas, también nos pedían que los interrumpiéramos en el proceso de la clase apenas nos apareciera alguna duda. Teníamos esa oportunidad para participar en la clase” (entrevistada 3). “Cuando existía como un consenso, por</p>	<p>“No, los profes eran súper estructurados, de hecho, ahora lo veo que estoy en ciencias sociales, que es un perfil súper distinto, pero había profesores que llegaban, así como que eran Dios y no te daban ni ganas de preguntarles cosas, ellos llegaban, explicaban, respondían un par de preguntas, te hacían un par de preguntas, yo creo que ni siquiera se sabían los nombres y chao. Y las evaluaciones que hacían los profesores ¿Cómo eran? Eran mixtas, pero siempre eran como más concreto, muy exacto. ¿Cómo así?</p>	<p>“Tuve un problema particularmente con un profesor, porque no le entendía y el desviaba la atención, siempre estaba explicando algo y él se ponía a hablar de su vida personal, y entre que uno ya estaba absorbiendo la materia entonces, yo le decía “profe, ¿puede volver a explicar?; ¿puede volver al tema?” y al final me echaba de la sala, se le perdieron dos certámenes y cuando fui a exigir, me hicieron un acuerdo en el que cuando yo entregara un trabajo, teníamos que ir donde una secretaria, donde yo y él teníamos que firmar” (entrevistada 1). “Cuando solicité que me liberaran asistencia por</p>

<p>liceo donde ahí los profes eran bastante más cercanos” (entrevistado 2). “Tenía todo tipo de relaciones, había profesores con los que no me llevaba bien, había otros muy cercanos, me acuerdo bastante de la jefa de carrera de ese momento que cuando uno tenía un problema o una duda sobre materia se podía acudir a ella, te orientaba y todo, con muy buena disposición. Había profesores igual que eran bastante cercanos, de hecho, habían profesores que eran más cercanos que los que hay acá en la San Sebastián. ¿Cómo podrías explicar o definir esa cercanía? Yo creo que también tiene que ver con esto del espacio que se compartía, porque estaba todo en el mismo edificio, por el espacio físico,</p>	<p>No mucho, estaba todo pauteado, todas las clases eran estructuradas. ¿Cómo te hacía sentir eso? No me sentía cómoda, no me llamaba la atención, como te digo esperaba a que pasara la hora no más” (entrevistada 1). “Con la posibilidad de elegir no tanto la verdad en ese momento, porque era todo más pauteado, había todo un protocolo por parte de ellos, tenían que respetar las fechas establecidas, y sólo se corrían evaluaciones por algún motivo de fuerza mayor” (entrevistado 2). “Estaba todo pauteado, se planificaba todo, todas las sedes en el mismo día, la misma hora, entonces, mover un certamen era por algo muy de fuerza mayor. En cuanto a trabajos sí, pero mover un certamen, casi imposible” (entrevistado 5).</p>	<p>ejemplo, varias veces veíamos que estábamos muy ajustados con tanta evaluación en un mismo momento y se hablaba con los profesores el caso y sí, te podían correr la evaluación para otra semana o si te podían dar más tiempo. Cuando se pedía como grupo los profesores accedían fácilmente” (entrevistado 4). “Me dijo que podía hacer a futuro, me mostró que estaban haciendo los estudiantes más grandes, me llevó a los laboratorios de los memoristas y... yo no sabía qué hacían tantas cosas escondidas... y ahí cómo que me quedé con el bichito de esta carrera, aunque igual me estaba yendo mal y eso fue justo antes de dejar la carrera” (entrevistado 10). “La mayoría súper bien. De hecho, el mismo jefe de carrera era profe en informática y cuando yo le planteé cambiarme de carrera él me dijo que él iba a... es que parece que conoce los dos lados porque parece que su hija estudió mi carrera, entonces me apoyó harto y que él iba a ver</p>	<p>Como hartas preguntas de memoria cachay, completar información, y cuestiones súper exactas donde tenías que colocar la palabra. ¿Te acomodaban esas evaluaciones? No, yo analizo bastante como para que me encierren mucho en un casillero, no me gustan las preguntas de alternativa” (entrevistada 1). “Evaluaciones habían de todo tipo, de desarrollo, de alternativa, escritas, verdadero o falso, orales. Teníamos talleres prácticos de biología donde teníamos que realizar alguna actividad en el mismo taller que se evaluaba, eso era lo más distinto” (entrevistado 2). “Cuando eran trabajos muy extensos o si dependiendo de la fecha no se alcanzaba a entregar, que a la mayoría le pasaba, si se daba la oportunidad de decirle al profe si se podía para la próxima semana, o</p>	<p>mi maternidad lo conversé con la jefa de carrera, que no nos hacía clases. Y ¿Cómo te sentiste con la respuesta? Me sentí no apoyada, me sentí mal en realidad, porque nunca se puso en mi lugar” (entrevistada 3). “Muy buena, súper comprensivo, empático, muy cercano, eso rescato de esa facultad, era muy cercano todo. Se tenía una relación cercana hasta con la jefa de carrera directamente, entonces si tenías un problema o duda, se podía ir con la jefa de carrera y como te decía, hablar con ella, pedirle un tiempo y ella accedía, no era tan burocrático. No como en la San Sebastián, que finalmente tú ni los conoces, ya que no hay un espacio físico en el que se conviva” (entrevistado 4). “Algunos separaban mucho la brecha entre profesor y estudiante. ¿Y eso Qué te provocaba a ti? Me ponía bastante insegura, porque siempre estaba el miedo a hacerlo mal, entonces tampoco eran gratas las instancias cuando uno se equivocaba, te</p>
--	--	---	---	--

<p>porque uno estaba en el primer piso, tenía salas de estar donde puedes compartir y en los pisos de arriba estaban las oficinas, uno podía subir y ver a los profesores pasar continuamente y se generaba otro diálogo, otra relación” (entrevistado 4). “Había profesores que eran súper flexibles, pero otros que son bien dictatoriales. De hecho, yo me acuerdo de una profe que era súper pesada, dictatorial, de carácter súper fuerte... pero a excepción de ella son más abiertos los profes... y a mí no me gusta eso, ósea me gusta que tengan las ideas claras pero que eso se pueda modificar, que sean flexibles” (entrevistado 14).</p>	<p>“No, tampoco la política de la universidad no era tan flexible, en realidad no sé si de la Universidad o de la carrera pero los profes determinaban las fechas, los horarios, incluso una vez, por ejemplo estuve enferma y hospitalizada y las notas de test, por ejemplo, no se podían modificar, todo era un uno, y era por algo súper grave, entonces, en ese sentido no apoyaban mucho a los alumnos” (entrevistada 8). “Yo creo que algunos sí, un poco en realidad, pero había otros súper cerrados, entonces se hacía lo que ellos querían y si uno consideraba, por ejemplo que la metodología que estaban usando ya era muy antigua, no lo modificaban porque ellos eran como eminencia, venían de otras universidades, tenían años de ejercicio de profesión,</p>	<p>después el tema de la convalidación. Porque por ejemplo hay ramos que no son iguales, pero que me podrían convalidar” (entrevistado 12).</p>	<p>incluso atrasar los exámenes. Eran los típicos certámenes escritos en que había siempre alternativas, desarrollo, y en la parte con más números había ejercicios. Eran evaluaciones del proceso en sí, que supiéramos hacer el proceso y que pudiéramos llegar al resultado, tampoco nos evaluaban mal el resultado final si, por ejemplo, algo que preparábamos como la comida nos quedaba malo, no nos ponían mala nota con tal de que supiéramos hacer el proceso completo” (entrevistada 3). “Había de todo, había evaluaciones que tenían mucha materia, mucho contenido, casi todo de memoria, sobre todo lo que era historia de la biología y todo eso, pero también los procesos iban más por el tema más práctico. Las clases eran bastante participativas y además se promovía harto lo de trabajar y evaluar, pero con</p>	<p>avergonzaban y eso era lo que más mermaba la fluidez que uno puede tener como estudiante” (entrevistada 6). “No es que se rían de la persona, pero sí de la situación porque hay profes que se lo toman a la chacota. Cómo que te preguntan algo y en realidad tiran una talla... aunque no es de pesado es como para tener un ambiente de alumno y profesor más cercano, cómo para que todos se rían... pero en ese tiempo yo me sentía súper tímido cómo para hacer preguntas, y en el colegio tampoco lo hacía...” (entrevistado 10). “Sí, porque hubo algunos problemas con las evaluaciones y ellos si reevaluaron sus prácticas por ejemplo el de Anatomía, teníamos una evaluación que era la gincana que es como la parte práctica de los certámenes de Anatomía y ahí como que había poco tiempo para hacer las cosas que había que hacer... era como que habían dos órganos aquí y dos allá y había que identificar las partes. ¿Me explicas en qué consiste la gincana?</p>
---	---	---	--	--

	<p>entonces no, no se daba esa opción” (entrevistada 8). “Daban trabajos y certámenes no más, pero como que no nos preguntaban nada a nosotros (entrevistado 18). “No, eso sí que no. Las cosas que había que hacer eran una no más y no había opción para elegir” (entrevistado 20). “No, para nada. Los prácticos y los trabajaos se entregaban en la fecha que ellos indicaban y no había posibilidad de cambiar la fecha o el formato del trabajo porque si nosotros hablábamos con ellos y nos decían que no o les mandábamos correos y no nos respondían y después decían que no lo vieron y que hubiesen dicho que no” (entrevistado 21). “En la carrera era como que se actuaba solo de una línea, todos escuchaban, y decían que lo verían con la jefa</p>		<p>exposiciones, cosas más prácticas en el momento, también tenía que ver con esta modalidad de ir harto al laboratorio” (entrevistado 4). “Todas las pruebas constaban de dos partes: una escrita y una oral. Hacías tu certamen y después pasaban todos a un auditorio y se iba pasando para que te hicieran preguntas. Todos tenían esa modalidad” (entrevistado 5). “En pedagogía en inglés se ocupan mucho tres modos de evaluación que son: el listening, que consiste en escuchar un audio y luego transcribirlo; también había alternativas; estaba el “oral speech” que era hablar en inglés en una entrevista; y estaba el writing, que era escribir, ahí era donde aparecían las alternativas o leer textos y sacar la idea principal de lo que se estaba leyendo. ¿Te hacían sentido esas evaluaciones a ti? Sí, porque ayudaban mucho a soltar la lengua para poder hablar inglés más</p>	<p>Son como estaciones que hay que ir pasando, te pasan así como los órganos del sistema del cuerpo por ejemplo una estación con sistema digestivo, una estación con sistema respiratorio y tenía que ir identificando las partes que tenían y era como muy a presión y esas cosas después las cambiaron porque hubo reclamos... como que había buena comunicación con el profe” (entrevistada 16). “Una vez me acuerdo que un profe dijo en una clase que yo no estaba que la asistencia era importante y bla bla parece que dio como una charla y mis compañeros lo pusieron en el grupo de whatsapp para que los que no íbamos supiéramos lo que había dicho. Después en su clase, al final, yo me acerqué para explicarle que había estado faltando porque no estaba muy seguro de la carrera y ahí me dijo que independiente de mi decisión debía asistir porque por asistencia podía reprobar el ramo que era anual y me explicó lo que podía pasar si me echaba el</p>
--	---	--	---	--

	<p>de carrera, y todos escuchaban” (entrevistada 23).</p>		<p>fluido” (entrevistada 6). “Por lo menos a mí me acomodaba el tema de que fueran mixtas, porque en el desarrollo uno expresa mejor el conocimiento que tiene, porque si fueran solamente de alternativas, uno a veces igual duda porque los profes igual ponen alternativas que son similares en las que uno se puede equivocar” (entrevistada 8). “Certámenes de pura memoria y prácticos, laboratorios de moldes” (entrevistado 21). “Las evaluaciones de ciencias básicas eran horribles, pura memoria, pura alternativa, a veces yo tenía la sensación de saber más, pero la respuesta iba a estar buena o mala, y con un par de dudas moríamos en el intento” (entrevistada 23).</p>	<p>ramo... onda todo lo que te atrasaba cachai? Claro, y ¿Cómo te sentiste con su respuesta? No sé, primero tuve miedo por lo que me podía decir, después cuando hablé con él sentí que como que no entendió lo que le dije se fue por el lado de la reprobación y lo que me podía pasar pero no cachó que yo no estaba ni ahí con eso, que yo sólo quería irme” (entrevistada 16). “No, no les tenía confianza para hablar porque me podían preguntar de materia y yo no sabía mucho” (entrevistada 19). “No, yo evitaba relacionarme con ellos por su carácter” (entrevistado 21). “El profe Álvaro que creo que se llamaba era súper motivador y apañador, ósea nosotras dijimos profe, nosotras queremos estar acá y el movió contactos y movió todo, todo, todo... y el siempre esta atrás dándonos una mano” (entrevistada 24).</p>
--	---	--	--	---