



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

RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO,  
AUTOEFICACIA ACADÉMICA, PRUEBA DE SELECCIÓN  
UNIVERSITARIA, AJUSTE, DESEMPEÑO Y LA INTENCIÓN DE  
PERMANENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS



MAITE FERNANDA ZÚÑIGA VILCHES

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de  
Concepción para optar al grado académico de Magíster en Psicología con  
Mención en Psicología Educativa.

Profesora Guía: Dra. María Victoria Pérez Villalobos

Agosto 2019  
Concepción, Chile

© 2019 Maite Fernanda Zúñiga Vilches

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



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

Financiada por CONICYT, Programa Formación Capital Humano Avanzado, Beca Magíster Nacional, 22181384.



## Tabla de Contenido

|   |            |
|---|------------|
| Índice de tablas.....                                 | vi         |
| <b>Resumen.....</b>                                   | <b>vii</b> |
| <b>Introducción .....</b>                             | <b>1</b>   |
| <b>1. Marco Teórico.....</b>                          | <b>2</b>   |
| 1.1 Educación superior en Chile.....                  | 2          |
| 1.2 Condiciones de acceso a la universidad.....       | 2          |
| 1.2.1 Prueba de Selección Universitaria (PSU).....    | 3          |
| 1.2.2 Lugar de preferencia de la carrera .....        | 3          |
| 1.3 Variables cognitivo-motivacionales .....          | 4          |
| 1.3.1 Aprendizaje Autorregulado .....                 | 4          |
| 1.3.2 Autoeficacia académica.....                     | 12         |
| 1.4 Ajuste a la vida universitaria .....              | 17         |
| 1.5 Desempeño académico percibido .....               | 19         |
| 1.6 Intención de abandono o permanencia.....          | 20         |
| <b>2. Planteamiento del problema e hipótesis.....</b> | <b>21</b>  |
| 2.1 Planteamiento del problema .....                  | 21         |
| 2.2 Preguntas de investigación .....                  | 23         |
| 2.2.1 Fase Cuantitativa .....                         | 23         |
| 2.2.2 Fase Cualitativa .....                          | 24         |
| 2.3 Hipótesis / Supuestos de Investigación.....       | 24         |
| 2.3.1 Fase Cuantitativa .....                         | 24         |
| 2.3.2 Fase Cualitativa .....                          | 25         |
| <b>3. Objetivos de investigación.....</b>             | <b>25</b>  |
| 3.1 Fase Cuantitativa .....                           | 25         |
| 3.2 Fase Cualitativa .....                            | 26         |
| <b>4. Método.....</b>                                 | <b>26</b>  |
| 4.1 Fase Cuantitativa.....                            | 26         |
| 4.1.1 Diseño.....                                     | 26         |
| 4.1.2 Participantes.....                              | 26         |
| 4.1.3 Variables.....                                  | 28         |
| 4.1.1 Instrumentos de medida.....                     | 30         |
| 4.1.5 Procedimiento.....                              | 32         |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.1.6 Consideraciones éticas.....                              | 33        |
| 4.2 Fase Cualitativa .....                                     | 33        |
| 4.2.1 Diseño .....   | 33        |
| 4.2.2 Participantes.....                                       | 33        |
| 4.2.3 Constructos .....  | 35        |
| 4.2.4 Estrategias de recolección de información .....          | 35        |
| 4.2.5 Procedimiento.....                                       | 35        |
| 4.2.6 Consideraciones éticas.....                              | 36        |
| <b>5. Resultados.....</b>                                      | <b>38</b> |
| 5.1 Resultados Fase 1 cuantitativa.....                        | 38        |
| 5.2 Resultados Fase 2 cualitativa.....                         | 40        |
| <b>6. Conclusiones y discusión.....</b>                        | <b>48</b> |
| 6.1 Fase 1 Cuantitativa .....                                  | 48        |
| 6.2 Fase 2 Cualitativa .....                                   | 54        |
| 6.3 Conclusión .....   | 58        |
| <b>7. Referencias.....</b>                                     | <b>61</b> |
| <b>8. Anexos.....</b>  | <b>67</b> |
| Anexo 1. Consentimiento informado.....                         | 67        |
| Anexo 2. Instrumentos fase I Cuantitativa.....                 | 68        |
| Anexo 3. Instrumentos fase II Cualitativa .....                | 73        |
| Anexo 4. Solicitud validación de categorías juez experto ..... | 76        |



## Índice de tablas

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabla 1 Muestra Fase Cuantitativa .....</b>                                  | <b>27</b> |
| <b>Tabla 2 Variables de acceso a la universidad.....</b>                        | <b>28</b> |
| <b>Tabla 3 Variables Cognitivo-Motivacionales (variables dependientes).....</b> | <b>29</b> |
| <b>Tabla 4 Variables Independientes.....</b>                                    | <b>30</b> |
| <b>Tabla 5 Caracterización de participantes .....</b>                           | <b>33</b> |
| <b>Tabla 6 Matriz de correlaciones.....</b>                                     | <b>38</b> |
| <b>Tabla 7 Interpretación del estadístico de correlación R de Pearson .....</b> | <b>38</b> |
| <b>Tabla 8 Matriz de correlación según puntaje PSU.....</b>                     | <b>39</b> |
| <b>Tabla 9 Matriz de correlación según lugar de preferencia.....</b>            | <b>39</b> |
| <b>Tabla 10 Análisis temático de aprendizaje autorregulado .....</b>            | <b>40</b> |
| <b>Tabla 11 Análisis temático de autoeficacia académica.....</b>                | <b>44</b> |



## Resumen

Los estudiantes que inician su vida en la educación superior requieren de diversas habilidades para hacer frente a los nuevos desafíos de la vida universitaria. En este trabajo se estudiaron los fenómenos del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica a través de una fase cuantitativa y otra cualitativa. Se empleó un diseño metodológico de tipo explicativo secuencial de dos fases, sin interrelación directa de muestras.

La fase I, cuantitativa, tuvo como objetivo principal estimar cómo se relacionan las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con el ajuste a la vida universitaria, el desempeño académico y la intención de permanencia en la universidad en estudiantes universitarios de primer año. Participaron 470 estudiantes matriculados en primer año de carreras de diferentes ingenierías de una universidad tradicional de la región del Bío Bío durante los años 2017 y 2018. El muestreo fue de tipo accidental y la recolección de la información se realizó por medio de la administración de cuestionarios de autorreporte. Los datos se analizaron mediante correlaciones entre las variables con el apoyo del *software* estadístico SPSS versión 18. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre las variables cognitivo-motivacionales estudiadas y el ajuste a la vida universitaria, el desempeño académico y la intención de permanencia en la universidad.

En la fase II se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. El objetivo fue comprender cómo perciben sus procesos de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica los jóvenes que han abandonado una carrera universitaria. Para acceder a esta información se entrevistó a 27 sujetos utilizando una entrevista semiestructurada. La muestra fue por criterio, por bola de nieve no discriminatorio exponencial y la información fue analizada por medio de análisis temático. Los resultados señalan que los estudiantes que abandonaron una carrera universitaria experimentaron dificultades asociadas a sus procesos de autorregulación del aprendizaje y su percepción de autoeficacia académica durante el tiempo que estuvieron en la universidad. Dificultades asociadas a ausencia de hábitos de estudio, estudio basado en repetición del contenido y baja percepción de autoeficacia que desencadenó sentimientos de frustración y ansiedad/ estrés.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica, prueba de selección universitaria, ajuste a la vida universitaria, intención de permanencia, universitarios.

## **Introducción**

El ingreso a la universidad es un proceso complejo en la vida de los estudiantes debido a los importantes cambios que genera en las dinámicas de vida de las personas, situación que para muchos conlleva a una sobrecarga de sus recursos personales (Beiter et al., 2015). En este sentido, muchos estudiantes ingresantes a la universidad experimentan dificultades para adaptarse al contexto de educación superior (Páramo Fernández, Araújo, Vacas, Almeida, & González, 2017) lo que trae importantes consecuencias a nivel práctico, puesto que bajos niveles de ajuste a la vida universitaria se relacionan de manera importante con bajo rendimiento académico y deserción en los estudios (Credé & Niehorster, 2012; Páramo et al., 2017; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017a).

Los procesos de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se han relacionado de manera significativa con el ajuste a la vida universitaria (Cazan, 2012; Cazan & Anitei, 2010; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017). Considerando estos antecedentes, el presente trabajo buscó en una primera fase cuantitativa estimar la relación entre las variables mencionadas considerando además dos variables denominadas “condiciones de ingreso a la universidad” referidas a condiciones propias del contexto educativo chileno que deben enfrentar la mayoría de los estudiantes que desean ingresar a la educación superior. Estas variables se refieren al puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y lugar de preferencia de la carrera que los estudiantes señalan al escoger la carrera que desean estudiar.

En una segunda fase, se recurrió al método cualitativo para comprender las percepciones de los estudiantes que han abandonado una carrera universitaria en los últimos tres años en relación con sus procesos cognitivo-motivacionales aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica durante el periodo que permanecieron en la carrera.



## 1. Marco Teórico

### 1.1 Educación superior en Chile

Hasta 1980 las instituciones de educación superior en Chile se reducían a ocho universidades que daban cabida un reducido número de estudiantes, en su mayoría pertenecientes a elites sociales (Gaete & Morales, 2011). Para el año 2010 el número de instituciones de educación superior había aumentado a un total de 153, dando paso a la aparición de 39 institutos profesionales (IP), 57 centros de formación técnica (CFT) y 57 universidades (Gaete & Morales, 2011).

Actualmente, el sistema de educación superior chileno se ha masificado y complejizado significativamente, dando lugar a un grupo de estudiantes mucho más heterogéneo que el referido en los 80s (Ministerio de educación, 2012). La masificación de la educación superior ha significado un logro para el país en términos de movilidad social, permitiendo que para el 2012 siete de cada diez estudiantes fueran primera generación de su familia en la universidad (SIES, 2012). Sin embargo, esta transformación social no ha estado exenta de dificultades para las instituciones de educación superior, las cuales distan de bastantes indicadores de calidad de la OCDE (Brunner, 2008).

Los estudiantes que ingresan al sistema educativo universitario carecen de herramientas básicas para adaptarse a la vida académica, encontrando dificultades para concluir sus estudios o bien, para hacerlo en el tiempo establecido (González, 2015). En atención a lo señalado, la educación de calidad, que es capaz de responder a las necesidades y características de la sociedad y de los estudiantes, se constituye como uno de los principales desafíos de la educación superior en Chile (Rivera, Martínez, González, & Salazar, 2016).

### 1.2 Condiciones de acceso a la universidad

Para efectos de este trabajo, se asignará el nombre de “condiciones de acceso a la universidad” para referir dos condiciones que son comunes a la mayoría de los jóvenes que desean ingresar a la educación superior en el contexto chileno. Es decir, para aquellos jóvenes que postulan por la vía normal a las universidades adscritas al Consejo de Rectores. Estas variables son 1) Prueba de Selección Universitaria y 2) Lugar de preferencia de la carrera.

### 1.2.1 Prueba de Selección Universitaria (PSU)

La Prueba de Selección Universitaria es una batería de pruebas estandarizadas utilizada en Chile, que tiene como objetivo la selección de postulantes a la educación superior en función de los puntajes obtenidos por estos en dos pruebas obligatorias correspondientes a las asignaturas de lenguaje y matemáticas, que son las pruebas con mayor peso para la ponderación a la carrera, y dos pruebas electivas, ciencias sociales o ciencias naturales, de las cuales los postulantes deben seleccionar al menos una, basándose en los requisitos de su universidad y carrera de preferencia (DEMRE, 2017). Todas las pruebas son de selección múltiple y los estudiantes disponen de 2,5 horas para responder a las de lenguaje, matemáticas y ciencias sociales que incluyen 80 ítems; y de 1 hora y 40 minutos para responder la prueba de ciencias naturales que incluye tres módulos (biología, química y física) que se compone de 54 ítems (DEMRE, 2016).

Los puntajes que el estudiante obtenga en la PSU se normalizan en una media de 500 puntos con desviación estándar de 110 puntos, separando los extremos en un mínimo de 150 puntos, cuando el estudiante no logra responder correctamente a ninguna pregunta, y un máximo de 850 cuando el total de las respuestas son correctas (DEMRE, 2017).

La PSU evalúa la capacidad para comprender- analizar, identificar, caracterizar, analizar-sintetizar, analizar-interpretar, inferir, transformar y evaluar (DEMRE, 2016). Las pruebas de lenguaje y matemáticas se han constituido como uno de los mejores predictores del rendimiento académico en la universidad, probablemente esto se deba a las habilidades cognitivas que evalúan estas pruebas, referentes a capacidades de interpretación y análisis de textos (en el caso de la prueba verbal) y las capacidades de razonamiento lógico en el caso de la prueba de matemáticas (Barahona, 2014; Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr & Rosenberg, 2009). En relación a esto, se han encontrado importantes deficiencias en dichas habilidades y conocimientos por parte de un gran porcentaje de estudiantes chilenos que ingresan recientemente a la universidad y que determinan de forma considerable el rendimiento académico posterior (Barahona, 2014).

### 1.2.2 Lugar de preferencia de la carrera

En Chile el ingreso a las universidades adscritas al Consejo de Rectores (CRUCH) se realiza por medio del Sistema Único de Admisión (SUA) en el cual los egresados de educación secundaria deben postular *online* y marcar hasta 10 preferencias de carreras de su interés. La selección de postulantes se efectúa por las casas de estudios en función del puntaje ponderado que los estudiantes obtuvieron en la PSU (DEMRE, 2017).

El lugar de preferencia de la carrera que los estudiantes eligen, está determinada por factores vocacionales que, al igual que el desempeño académico preuniversitario, se ha vinculado significativamente a la permanencia en la misma carrera y misma institución (Díaz, 2008). En este sentido, se ha visto que un 94% de estudiantes que son aceptados en su primera alternativa continúa sus estudios en la misma institución al segundo año de la carrera, mientras que esta cifra disminuye al 84% para los estudiantes que no logran ingresar a su primera preferencia (SIES, 2012).

El factor vocacional constituye una variable relevante de ser estudiada en la medida en que es capaz de influir de manera importante en la motivación académica de los estudiantes, en el ajuste institucional del estudiante, es decir en su integración y sentido de pertenencia tanto con la carrera como con la institución en la que cursan sus estudios y su satisfacción con la misma (SIES, 2012, Díaz, 2008).

### 1.3 Variables cognitivo-motivacionales

Para fines de este estudio se denominarán “variables cognitivo-motivacionales” al aprendizaje autorregulado y a la autoeficacia académica. Estas variables se caracterizan porque pueden ser influenciadas voluntariamente en las interacciones que son propias del contexto académico, tales como la relación entre el estudiante y docentes; en instancias formales cómo lo son las actividades académicas de clases, tutorías, reuniones institucionales y otras; y también en actividades informales como son actividades extraprogramáticas, relaciones entre pares y amistades (Díaz, 2008).

#### 1.3.1 Aprendizaje Autorregulado

Actualmente, un propósito central de las instituciones educativas, especialmente de las universidades, es formar estudiantes autónomos, protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, capaces de aprender cooperando y de resolver problemas y colaborar con el

desarrollo social de sus entornos (Fernández et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, n.d., 2014). Por su parte, los estudiantes al ingresar a la universidad deben adaptarse a un nuevo contexto, situación que para muchos resulta estresante (Cazan, 2012). Para el éxito en dicha adaptación y el logro de un buen desempeño académico, es necesario que los estudiantes planifiquen adecuadamente su estudio, monitoreen su proceso de aprendizaje y ajusten su comportamiento al nuevo contexto de aprendizaje (Cazan, 2012; Fernández et al., 2013). En este marco, cobra relevancia el constructo de autorregulación del aprendizaje.

El constructo de autorregulación del aprendizaje se ha estudiado desde fines de los años 70 desde distintas perspectivas teóricas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; B. J. Zimmerman, 2008; Barry J. Zimmerman, 2013), que convergen en considerarlo como un proceso que se sitúa entre los campos de la cognición, la metacognición y la motivación (Lamas Rojas, 2008; Rosário et al., 2014). Sin embargo, la delimitación entre dichos constructos ha sido escasa (Rosário et al., 2014), existiendo perspectivas teóricas que asumen algunos de estos términos como sinónimos del aprendizaje autorregulado o que limitan la conceptualización de la autorregulación del aprendizaje al centrarse excesivamente en uno de ellos (cognición, metacognición o motivación) (Zulma-Lanz, 2006). En este sentido, la teoría socio cognitiva ha demostrado ser la más precisa, completa e integrativa al referirse a dicho constructo, dado que ha integrado los aportes de otras teorías y ha desarrollado modelos explicativos que descomponen el proceso de autorregulación del aprendizaje en etapas o fases que lo hacen más comprensible (Fernández et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zulma-Lanz, 2006). En este trabajo se abordará el constructo de autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva teórica mencionada, más específicamente desde el modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; B. J. Zimmerman, 2008) que explica cómo es que los estudiantes autorregulan su aprendizaje mediante las fases de planificación, ejecución y auto-reflexión, y se destaca el rol de la variable “autoeficacia” por su capacidad predictiva para la activación de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios (Rosário et al., 2014).

### Modelo cíclico de Zimmerman

Desde la perspectiva socio cognitiva, la autorregulación del aprendizaje se considera un proceso de origen social mediante el cual los estudiantes establecen sus metas de

aprendizaje, monitorean, regulan y controlan su cognición, emociones, motivaciones y conducta en función de metas y características contextuales (Fernández et al., 2013; Lamas Rojas, 2008; Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Rosário et al., 2014; Zimmerman, 1989; Zulma Lanz, 2006). Esto supone que el desarrollo de la competencia autorreguladora no es resultado exclusivo de la maduración de los individuos ni tampoco un proceso que emerja a partir del ambiente (Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Zimmerman, 1989). Se trata más bien del resultado de un proceso que integra factores comportamentales, ambientales y personales (cognición y emoción) recíprocamente determinados (Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012). Está conformado por tres fases cíclicas íntimamente relacionadas entre sí y que están en constante interacción (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Zimmerman, 2008).

La primera de ellas ha sido denominada “fase de planificación” y alude al momento en que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. En esta fase entra en juego la motivación para llevar a cabo la autorregulación del aprendizaje mediante la interacción del interés que el estudiante tiene por cumplir ciertas metas que el mismo se ha impuesto, las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Zimmerman, 2008).

Las expectativas de autoeficacia son entendidas como la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para desarrollar un trabajo de calidad, mientras que las expectativas de resultado se refieren a la evaluación externa al resultado que el estudiante espera obtener a partir del trabajo realizado (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012). Mientras mayores sean estas expectativas en el alumno, mayor será su motivación para autorregularse en una actividad académica (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a).

Esta fase es crítica en el éxito de la tarea, ya que el alumno establece un plan de acción sobre cómo llevará a cabo la ejecución de la actividad, y se ha visto que estudiantes expertos en autorregular su aprendizaje le dedican más tiempo a la planificación y tienen un mejor desempeño (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b).

Se destaca especialmente el papel del aspecto motivacional referido a “expectativas de autoeficacia”, dado que un número considerable de estudios han determinado que es la variable que mejor predice la práctica del aprendizaje autorregulado y con ello un mejor

rendimiento académico (Fernández et al., 2013). Esto serviría para suponer que muchos de los problemas de rendimiento que los alumnos tienen en educación superior, podrían ser explicados por una pobre percepción de autoeficacia (Fernández et al., 2013), lo que pondría de manifiesto la necesidad de llevar a cabo actividades que permitan a los alumnos sentirse eficaces en ellas (Fernández et al., 2013; Lamas Rojas, 2008).

La segunda fase, llamada “fase de ejecución”, contempla dos procesos fundamentales que corresponden a la autoobservación y el autocontrol (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Zimmerman, 2008), que tienen a la base aspectos metacognitivos y motivacionales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, 2014b). La autoobservación, contempla a su vez dos actividades: la automonitorización y el autoregistro. La primera actividad consiste en la comparación que el estudiante realiza sobre lo que está haciendo y algún modelo de referencia previamente establecido que permita determinar las brechas existentes entre ambos y modificar la ejecución cuando sea pertinente (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012) y la segunda actividad, auto-registro, consiste en la codificación de las acciones que se van realizando a medida que se realiza la actividad, con el fin de utilizar dicha información para futuras realizaciones de la tarea (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b).

En lo que respecta al autocontrol, se orienta a mantener la concentración y el interés por la actividad que se está llevando a cabo y contempla, por lo tanto, estrategias metacognitivas y motivacionales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008).

Las estrategias metacognitivas de la fase de autocontrol son aquellas específicas de la tarea. Algunos ejemplos de estas son las autoinstrucciones que el alumno se da, la creación de imágenes mentales que faciliten el entendimiento y/o la memorización, la gestión del tiempo del que se dispone para realizar la actividad y el control del entorno de trabajo (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008). En cuanto a las estrategias motivacionales, se tienen las que se dirigen a incentivar el interés y las autoconsecuencias.

Las primeras se entienden como mensajes autos dirigidos que recuerden la meta que se desea lograr, mientras que las segundas se entienden como refuerzos que el estudiante se da a sí mismo una vez finalizada la actividad (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b).

En la fase de ejecución, las estrategias cognitivas corresponden a tácticas de repaso centradas en la memorización de los contenidos y métodos de elaboración y organización

(Lamas, 2008). La primera estrategia mencionada tributa a un aprendizaje superficial, mientras que las dos últimas se orientan hacia la adquisición de un aprendizaje profundo, el cual a su vez da paso al surgimiento del pensamiento crítico (Lamas Rojas, 2008; Rosário et al., 2014), que es una habilidad fundamental para desenvolverse en el contexto universitario (Cazan, 2012; Fernández et al., 2013).

Finalmente, en la fase de autorreflexión, el estudiante valora el trabajo realizado (autojuicio) y busca atribuciones causales al éxito o fracaso que ha tenido (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008). Estas atribuciones causales van a generar “autoreacciones”, denominadas así porque son reacciones cognitivas y emocionales que se desencadenan a partir del propio juicio que el alumno hizo sobre su ejecución en una tarea determinada (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008). Las auto reacciones van a modificar las expectativas de autoeficacia y de resultado en ejecuciones posteriores y, por lo tanto, van a impactar sobre el modo de enfrentarse a situaciones similares. Las “autorreacciones” son controlables en la medida que el alumno puede modificar las atribuciones causales que realiza, de modo que estas sean adaptativas. En las autoreacciones, existe un micro proceso denominado “inferencias adaptativas o defensivas”, referidas a la voluntad que el estudiante tiene para volver a realizar la tarea, ya sea manteniendo una estrategia que dio buenos resultados o modificándola para mejorarlos (inferencia adaptativa) (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Barry J. Zimmerman, 1989). Cuando el alumno realiza una inferencia defensiva, buscará evitar volver a realizar la tarea con el objetivo de evitar un nuevo fracaso (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008).

La perspectiva socio cognitiva enfatiza que la adquisición de la capacidad de autorregulación es influida tanto por factores personales de los estudiantes, como por factores asociados al aprendizaje social (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Zimmerman, 2008). Las fases del aprendizaje autorregulado propuestas por el modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Zimmerman, 2008), dejan de manifiesto que se trata de un proceso complejo y supone una habilidad susceptible de ser modificada y desarrollada con la experiencia del propio estudiante y con la instrucción adecuada por parte de los docentes (Fernández et al., 2013; Lamas Rojas, 2008; Rosário et al., 2014; Zimmerman, 2008).



## Limitaciones y soluciones en torno a la autorregulación del aprendizaje

Un importante número de investigadores ha centrado su atención sobre la promoción de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en contextos de educación superior, mediante el uso de diversos instrumentos tales como bitácoras, mapas conceptuales y programas de evaluación diseñados especialmente para fomentar la autonomía y autorregulación en los estudiantes ((Pelch, 2018; Rosário et al., 2014).

Sin embargo, la autorregulación del aprendizaje requiere de una explicación integrada sobre el funcionamiento de los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales, dado que están en constante interacción (Lamas Rojas, 2008; Zulma Lanz, 2006). Una limitación que se ha encontrado en varios trabajos orientados a intervenir en los procesos de autorregulación del aprendizaje es que se centran en la mejora específica de alguno de estos procesos básicos (Rosário et al., 2014). Es decir, dichos trabajos adoptan una mirada atomista de los procesos implicados, descuidando el impacto del contexto y de la interacción entre las variables que intervienen en dicho proceso (Zulma Lanz, 2006).

Los desafíos para la educación superior que surgen a partir de la autorregulación del aprendizaje, tienen que ver con una mayor implicación por parte de los docentes en la promoción de los procesos de autorregulación académica de los estudiantes (Fernández et al., 2013; García-ros et al., 2017; Rosário et al., 2014). Algunas formas en las que podrían contribuir, sería construyendo oportunidades para que los alumnos ejerciten sus competencias de autorregulación en diferentes contextos, tanto dentro de las aulas de clases como fuera (Rosário et al., 2014), considerando las necesidades particulares de sus estudiantes para promover que estos adquieran y utilicen las estrategias de autorregulación (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Roick & Ringeisen, 2018b), fomentando que los alumnos se sientan motivados intrínsecamente por la materia de clases y, de este modo, se fijen metas que se orienten a adquirir competencias en torno a ellas (Fernández et al., 2013; Roick & Ringeisen, 2018b).

Algunas recomendaciones concretas para fomentar el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado son: 1) familiarizar a los estudiantes con estrategias de aprendizaje adecuadas al contenido, 2) enseñar a los alumnos cómo planificar, monitorear y evaluar la efectividad de las estrategias de estudio que utilizan, 3) entrenar el uso integrado de



estrategias cognitivas y metacognitivas con elementos de la vida real que se asocian al contenido de clases, 4) asociar contenidos nuevos con aprendizajes previos de manera que se estimule un aprendizaje profundo y 5) dar *feedback* a los estudiantes sobre la manera que tienen de estudiar para cada dominio de contenido de clases. Para esto es conveniente que los docentes utilicen un enfoque integrador de los contenidos a tratar y planifiquen cuidadosamente sus clases, de tal modo que al inicio del curso muestre a los estudiantes una visión general de los contenidos que permita a los estudiantes hacer predicciones sobre las posibles preguntas de las evaluaciones y, por lo tanto, establecer metas de aprendizaje (Roick & Ringeisen, 2018b).

La implementación adecuada del proceso de autorregulación del aprendizaje en las aulas de clases, así como el desarrollo de esta competencia en los estudiantes, supone un reto importante para la comunidad educativa, dado que se procede de un modelo educativo academicista, con prácticas educativas basadas en un discurso vertical y jerarquizado, en el que se espera que los aprendices reproduzcan el conocimiento que han estudiado (Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012). Se vuelve relevante crear escenarios educativos que sean sensibles a la valoración del proceso de aprendizaje más que al producto de este (Fernández et al., 2013).

Una forma eficaz de crear contextos académicos sensibles a valorar los procesos de aprendizaje, consiste en incorporar metodologías de evaluación del proceso de autorregulación que consideren todas las fases propuestas por el modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, 2014b; Zimmerman, 2008) y que dicha evaluación sea realizada en tiempo real mediante intervenciones innovadoras, tales como protocolos de pensamiento hablado, seguimiento de los procesos de estudios a través de softwares computacionales, diarios de estudio estructurados y observación directa (Zimmerman, 2008).

Es necesario que los hallazgos de las investigaciones asociadas al tema de autorregulación académica sean difundidos en los contextos educativos, de modo que tanto las instituciones como los propios alumnos fomenten y utilicen (respectivamente) estas estrategias (Fernández et al., 2013; Zimmerman, 2008). El diseño del sistema educativo universitario actual, en el que se exige a los estudiantes una mayor cantidad de horas de trabajo personal, no es en sí mismo suficiente para garantizar el éxito académico y la

adquisición de conocimientos profundos (Fernández et al., 2013; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012). Se requiere que no solo aumente el tiempo destinado a adquirir aprendizajes, sino también la calidad de estos, para lo cual vuelve a ser relevante el proceso de autorregulación del aprendizaje, dado que como ya se ha mencionado se relaciona con mejores resultados académicos (Fernández et al., 2013; Lamas Rojas, 2008; Pérez & Gutierrez-Braojos, 2012; Rosário et al., 2014; Zimmerman, 1989, 2008).

Si se considera la alta capacidad predictiva de la autoeficacia (Fernández et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014b; Rosário et al., 2014; Zimmerman, 1989), los docentes podrían potenciar esta percepción en sus estudiantes creando oportunidades para entregarles *feedback* positivo con relación a sus habilidades de autorregulación (Fernández et al., 2013). Otra manera para fomentar estas estrategias de autorregulación consiste en dar a conocer la utilidad de estas para lograr mejores resultados académicos. Esto impactaría en la fase de planificación descrita por Zimmerman, ya que al percibir la actividad de autorregulación como útil para lograr buenos resultados, aumentaría la motivación del estudiante por activar estrategias de autorregulación (Fernández et al., 2013). Finalmente, es importante destacar que la promoción del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado debe darse desde el inicio de la carrera universitaria, ya que la capacidad de autorregulación del aprendizaje se asocia directamente con una mayor retención de estudiantes (Pelch, 2018).

#### Impacto del aprendizaje autorregulado en la práctica educativa

El uso de estrategias de aprendizaje autorregulado se ha vinculado con ajuste a la vida universitaria, específicamente con la dimensión de ajuste académico (Cazan & Anitei, 2010), demostrando ser un buen predictor de dicha variable, así como del rendimiento académico (Cazan, 2012) y de la retención de estudiantes (Pelch, 2018). Los últimos estudios sugieren que si bien las habilidades cognitivas predicen el desempeño académico, el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje tendría mayor fuerza para predecir el desempeño de los estudiantes (Cazan, 2012; Els C. M. van Rooij et al., 2017).

Esto tiene que ver con que el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado implica no solo estrategias cognitivas, sino que también apunta a estrategias motivacionales que promueven la persistencia en las actividades académicas (Cazan, 2012; Cazan & Anitei, 2010).

Los estudiantes que han desarrollado estrategias motivacionales de autorregulación del aprendizaje están en mejores condiciones de hacer frente a situaciones estresantes, por ejemplo asignando de manera eficiente sus recursos y pidiendo ayuda oportuna cuando es necesario (Cazan, 2012; Cazan & Anitei, 2010; van Rooij et al., 2017).

### 1.3.2 Autoeficacia académica

El constructo de autoeficacia fue desarrollado por Bandura (1977) en el marco de su Teoría Social Cognitiva (Ornelas, Blanco, Gastélum, & Chávez, 2012). La autoeficacia es definida como los juicios sobre la propia capacidad para alcanzar determinados niveles de rendimiento en diferentes ámbitos del desempeño humano (Abello Riquelme et al., 2012; Blanco, 2010; Ornelas et al., 2012). En otras palabras, las creencias que las personas tienen sobre su propia capacidad varían según distintas actividades que se proponga realizar y se constituye como un predictor relevante de las intenciones y acciones de un sujeto frente a diversas situaciones (Ornelas et al., 2012). Es así como la percepción de alta autoeficacia en un área determinada se ha mostrado como un elemento que promueve conductas favorables en relación al objetivo a alcanzar dado que actúa aumentando la motivación y disminuyendo las alteraciones emocionales (Olivari & Urra, 2007).

A partir de esta definición de autoeficacia general, surge el concepto de “autoeficacia académica” que se refiere a creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades para desempeñarse en el ámbito académico, son los juicios sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para obtener éxito académico dadas sus circunstancias (Bandura, 1986). Las creencias de autoeficacia están referidas a juicios en torno a las propias capacidades ante situaciones específicas, cómo podría ser el tener la seguridad de que se tiene la suficiente habilidad para resolver un complejo problema matemático (Linnenbrink, Pintrich, & Arbor, 2013; Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero, 2013; Salanova, Martínez, & Llorens, 2012).

La Teoría de la Autoeficacia señala que se debe distinguir esta del autoconcepto, dado que este último apunta a una creencia generalizada referida un ámbito de acción (Bandura, 1986). Así, alguien podría considerarse como “bueno para las matemáticas” (autoconcepto) y, sin embargo, creer que no es capaz de resolver exitosamente un ejercicio sobre ecuaciones cuadráticas (creencia de autoeficacia) que corresponde a una tarea más específica del

dominio de las matemáticas (Linnenbrink et al., 2013). Además del dominio específico, la autoeficacia académica también responde a las circunstancias ambientales en las que se desenvuelve el estudiante. Así, el mismo estudiante que se consideraba capaz de obtener buenos resultados en un examen de ecuaciones cuadráticas, podría disminuir la confianza en sus habilidades si cambia su entorno (Linnenbrink et al., 2013). Por ejemplo, si cambia de profesor a uno que considera muy exigente, podría creer que ya no es capaz de alcanzar el nivel requerido para aprobar con buenas calificaciones y, por lo tanto, disminuir su autoeficacia (Linnenbrink et al., 2013).

Las creencias de autoeficacia que los estudiantes poseen sobre sus capacidades académicas van a condicionar los desafíos que acepte y la persistencia en el logro de los objetivos propuestos (Ornelas et al., 2012). Dichas creencias se constituyen y modifican en base a cuatro fuentes de información: 1) experiencias personales directas, 2) aprendizaje vicario, 3) persuasión social y 4) reacciones fisiológicas gatilladas por acontecimientos circunstanciales (Blanco, 2010). Dichas creencias de autoeficacia impactan de manera significativa en el éxito académico de los estudiantes (Zimmerman & Martinez, 2016).

Respecto de estas fuentes de información, para contextos académicos se destacan las fuentes de experiencias personales directas, puesto que se trata de experiencias reales de éxito y fracaso que van a influir en el aumento y disminución de la percepción de autoeficacia respectivamente (Bartimote-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma, & Smith, 2016). Sin embargo, esto no quiere decir que todas las experiencias de fracaso conducen a una disminución significativa de la percepción de autoeficacia, puesto que estas experiencias también son necesarias para el desarrollo armónico y el crecimiento personal de los individuos (Bartimote-Aufflick et al., 2016).

Queda de manifiesto que la autoeficacia académica no es un constructo estable, sino que puede variar en función de las tareas y de las circunstancias ambientales (Linnenbrink et al., 2013). Esta característica de permeabilidad implica que es posible influirla y, por ende, mejorarla con el apoyo docente, tal como lo sugieren diversos estudios (Hosseini, Maktabi, Shehni, & Haji, 2018; Larose, Wit, Dubois, Erdem, & Lipman, 2018; Metcalf et al., 2018; Pennington et al., 2017).

## Relevancia de la autoeficacia académica

La autoeficacia académica incide positivamente en múltiples perspectivas para los estudiantes, dado que engloba aspectos de la motivación individual, la autoestima y la autocomprensión de sentimientos y pensamientos (Ahmed, Umrani, Pahi, Mir, & Shah, 2017).

En este sentido, la autoeficacia académica ha demostrado ser un constructo exitoso en la predicción del desempeño académico, siendo directamente proporcional a este (Zimmerman et al., 1995). Es así como generalmente aquellos estudiantes que obtienen buenos resultados académicos muestran altos niveles de autoeficacia académica (Roick & Ringeisen, 2018a; You, 2018). La autoeficacia potencia el afrontamiento efectivo de tareas y desafíos escolares (Paciello, Ghezzi, Tramontano, Barbaranelli, & Fida, 2016), pudiendo marcar una diferencia en el desempeño académico de dos estudiantes con el mismo nivel de conocimiento y habilidad a favor de aquel estudiante que confía más en sus competencias para desempeñarse en una evaluación (Aguirre, Blanco, Rodríguez-villalobos, & Ornelas, 2015; Ornelas et al., 2012).

Además, se ha visto que la autoeficacia académica también influye de forma significativa sobre el compromiso académico conductual, cognitivo y motivacional (Linnenbrink et al., 2013). En lo que respecta al compromiso conductual, se ha visto que los estudiantes con alto sentido de autoeficacia académica muestran más conductas de compromiso con el aprendizaje tales como pedir ayuda, esforzarse y persistir aún en circunstancias en las que perciben un alto estrés académico (Jung & Lee, 2018; You, 2018). Situación contraria sucede con aquellos estudiantes que se perciben como poco eficaces académicamente quienes son más susceptibles de abandonar sus estudios o resignarse al fracaso (Jung & Lee, 2018; Ratsameemonthon, Ho, Tuicomepee, & Blauw, 2018), probablemente porque sienten que no pueden controlar sus circunstancias y que no existe relación entre su comportamiento y los resultados que obtienen, lo que se conoce como “indefensión aprendida” y que se transforma en un círculo vicioso que se va acentuando con el historial de fracasos (Pintrich & Schunk, 1996). Estos estudiantes sienten que sus bajos resultados académicos se deben a que poseen un bajo nivel de inteligencia y, por lo tanto, que constituye una característica estable e incontrolable (Pintrich & Schunk, 1996).

Del mismo modo, es menos probable que estos estudiantes con bajos niveles de autoeficacia busquen ayuda instrumental para resolver sus dudas con respecto a sus quehaceres (Linnenbrink et al., 2013). Además, los estudiantes con baja autoeficacia tienden a tener conductas de procrastinación pasiva, mientras que quienes tienen confianza en sus capacidades académicas no tienen este tipo de conductas o bien, el tipo de procrastinación es activa, es decir, son estudiantes que conscientemente deciden postergar sus quehaceres porque consideran que de igual modo serán capaces de cumplir exitosamente en el plazo establecido y, por lo tanto, este tipo de procrastinación activa no se traduce en bajo desempeño académico como sucede con la procrastinación pasiva (Qian & Fuqiang, 2018; Ratsameemonthon et al., 2018).

En conclusión, los estudiantes que se perciben eficaces académicamente persisten, se esfuerzan y buscan ayuda en mayor medida que aquellos con baja autoeficacia (Jung & Lee, 2018; Roick & Ringeisen, 2018a). Esta situación se ha evidenciado en estudiantes de diversos niveles educativos y grupos etarios, desde nivel escolar hasta estudiantes de postgrado (Ahmed et al., 2017; Chen, Solberg, & Ye, 2018; Qian & Fuqiang, 2018).

En cuanto al compromiso cognitivo de los estudiantes se han encontrado relaciones positivas de la autoeficacia académica con respecto a la cantidad y calidad del esfuerzo cognitivo (utilización de estrategias de procesamiento más complejas que apuntan a un aprendizaje profundo). Esto significa que los estudiantes auto eficaces académicamente tienden a ser conscientes de sus procesos cognitivos y metacognitivos, es decir que planifican, monitorean y regulan su aprendizaje de manera estable a lo largo del tiempo, por lo tanto, son reflexivos y autorregulados en el sentido académico (Hosseini et al., 2018; Usán, Salavera, & Domper, 2018).

Sin embargo, altos niveles de autoeficacia académica no necesariamente implican el éxito académico para todos los estudiantes. Esto porque para que la percepción de autoeficacia sea beneficiosa para el desempeño académico debe existir un equilibrio, ya que una sobre estimación de las habilidades desemboca en la falta de monitoreo y reflexión en torno al estudio y las formas en que este se realiza, disminuyendo la autorregulación académica y el desempeño (Linnenbrink et al., 2013). Es decir, para que la autoeficacia impacte de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes, está debe estar presente de

forma moderada, sin que las creencias de conocimiento y/o habilidad superen exageradamente la real capacidad del estudiante (Linnenbrink et al., 2013).

Finalmente, se ha visto que la autoeficacia académica también tiene un impacto sobre el compromiso motivacional de los estudiantes (Taheri-kharameh, Sharififard, & Asayesh, 2018; Usán et al., 2018). El compromiso motivacional está determinado por el interés y creencias de utilidad que un estudiante asigna a determinados contenidos o tareas académicas (Pintrich & Schunk, 1996). Aunque tradicionalmente se ha pensado que generando interés por los contenidos aumentaría la autoeficacia académica y el desempeño, se ha demostrado que esta relación puede ser inversa (Linnenbrink et al., 2013), ya que la experiencia de sentir que se es hábil en una tarea genera emociones positivas debido a la sensación de cumplimiento de objetivos (Qian & Fuqiang, 2018). Esto confirmaría la importancia de fomentar la autoeficacia académica en los estudiantes, lo que se puede lograr a través de la asignación de actividades pero acorde a su nivel de conocimiento, dando la posibilidad de que los estudiantes experimenten éxito académico y con ello vayan afianzando la confianza en sus capacidades de resolver problemas (Linnenbrink et al., 2013).

Otra consideración importante de la autoeficacia académica es que se ha relacionado con ajuste a la vida universitaria (Chen et al., 2018). Específicamente en estudiantes de primer año, la autoeficacia se constituye como un importante predictor de ajuste académico, contribuyendo al logro en el ámbito educativo (Cazan, 2012; Els C. M. van Rooij et al., 2017). Así los estudiantes que se perciben más eficientes en el ámbito académico tienden a involucrarse y aceptar más desafíos, comprometiéndose de manera cognitiva, meta cognitiva y motivacional para obtener un buen rendimiento (Ayala, Manzano, & Ayala, 2018; Hosseini et al., 2018; Jung & Lee, 2018; Roick & Ringeisen, 2018a; Salazar & Hayward, 2018; E. van Rooij et al., 2017).

En conclusión, la autoeficacia académica se constituye como la variable cognitivo motivacional más relevante debido a su capacidad de influir en la autorregulación del aprendizaje, el ajuste a la vida universitaria, el desempeño académico y la persistencia y compromiso con los estudios, siendo capaz de explicar diferencias de rendimiento en estudiantes con un mismo nivel de conocimiento y habilidad (Linnenbrink et al., 2013; Roick & Ringeisen, 2018a; Usán et al., 2018; Els C. M. van Rooij et al., 2017).

Estos hallazgos sugieren la relevancia de fomentar los niveles autoeficacia académica



en estudiantes universitarios con el objetivo de impactar positivamente en su desempeño académico (Hosseini et al., 2018; Linnenbrink et al., 2013; Wiggins, Grafsgaard, Boyer, Wiebe, & Lester, 2016).

#### 1.4 Ajuste a la vida universitaria

Corresponde al grado de adaptación y eficacia que consiguen los estudiantes para hacer frente a las demandas contextuales y académicas que conlleva la universidad (Credé & Niehorster, 2012). Es un fenómeno complejo y multidimensional que se define en torno a cuatro dimensiones que lo constituyen: ajuste académico, ajuste personal-emocional, ajuste social y ajuste institucional (Baker & Siryk, 1984; Baker & Siryk, 1986).

1. ajuste académico refleja el grado en que los estudiantes se comprometen con las asignaturas y cómo adecuan sus esfuerzos académicos a las exigencias del contexto universitario (Credé & Niehorster, 2012).
2. ajuste personal-emocional se refiere al estado psicológico del estudiante durante su transición a la universidad y el grado en que experimenta estrés y ansiedad.
3. Ajuste social está referido al grado de integración del estudiante con los distintos actores y estructuras de su institución (compañeros, profesores)
4. ajuste institucional apunta al grado en que el estudiante desarrolla un sentido de pertenencia con la universidad y facultad en la que estudia (Baker & Siryk, 1984; Baker & Siryk, 1986; Credé & Niehorster, 2012).

El ajuste a la vida universitaria es el resultado de la adecuada interacción entre la capacidad para enfrentar los importantes cambios que implica el ingreso a la universidad, con el apoyo social disponible y los mecanismos impulsados por la universidad para facilitar la adaptación de sus estudiantes que ingresan a su primer año (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012).

Para entender de forma holística el ajuste a la vida universitaria, es necesario tener en cuenta factores individuales y ambientales o contextuales (Katz & Somers, 2017). De estos dos grandes factores, los estudios han señalado que aquellos que se categorizan como personales han sido mejores predictores del ajuste a la vida universitaria (Credé & Niehorster, 2012; Katz & Somers, 2017), destacándose el rendimiento académico pre universitario que



ha sido señalado por diversos estudios como el mejor predictor de la dimensión “ajuste académico” (Credé & Niehorster, 2012; Katz & Somers, 2017; Páramo et al., 2017; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017b).

#### Relevancia del ajuste a la vida universitaria

Durante los primeros semestres en la universidad, los estudiantes están expuestos a numerosos procesos de adaptación y desafíos que pueden constituirse como situaciones estresantes. En comparación con las actividades de la educación secundaria, en la universidad las actividades curriculares son menos continuadas, los horarios son más flexibles, existe menos control, la relación entre profesores y alumnos es más distante, las exigencias académicas son más complejas y existe mayor heterogeneidad entre los compañeros de clase, por lo que se vuelve más complejo establecer relaciones de amistad o apoyo social en el nuevo ambiente académico (Ambiel, Dos Santos, Dalbosco, & Dalbosco, 2016; Soares et al., 2014). De este modo, la transición a la universidad se constituye como un proceso desafiante en la vida de los jóvenes que inician sus estudios universitarios, resultando ser crítico para la permanencia en la carrera y el desempeño académico real y percibido (Holliman et al., 2018). Estos antecedentes sugieren la relevancia de estudiar con mayor profundidad el constructo de ajuste a la vida universitaria.

Son numerosos los estudios que han relacionado un pobre ajuste a la universidad con mayores tasas de deserción académica (Katz & Somers, 2017; Páramo, Araújo, Tinajero, Almeida, & Rodriguez, 2017; Soares et al., 2014), situación que preocupa a nivel mundial por las importantes consecuencias personales, sociales y económicas que significa la deserción de los estudiantes o la cronicidad de sus estudios (Chau, Cecilia; Saravia, 2014). Además, los estudiantes que no logran adaptarse exitosamente a la universidad tienen dificultades para valorar la etapa universitaria como una oportunidad de desarrollo académico y personal (Credé & Niehorster, 2012).

Los estudiantes que están desajustados en su contexto universitario pueden presentar dificultades en todos o en alguno de los tipos de ajuste a la vida universitaria (Sevinc & Gizir, 2014). Cuando existen problemas en lo que respecta al ajuste académico, los estudiantes perciben que sus facultades no son capaces de brindarle ayudas efectivas en los momentos oportunos, que son poco cálidas y que existen escasas instancias para relacionarse de manera

formal e informal y que los profesores carecen de herramientas pedagógicas, existiendo una mala calidad en la educación (Sevinc & Gizir, 2014).

Los estudios coinciden en destacar el rol de las universidades en el ajuste de los ingresantes a la universidad (Ambiel et al., 2016; Chau, Cecilia; Saravia, 2014; Soares et al., 2014). Dicho de otra forma, los estudios han demostrado que las instituciones de educación superior tienen un rol importante en la contribución al ajuste de sus estudiantes, lo que podría hacerse efectivo creando instancias formales para apoyar dicho proceso y atender a la diversidad de los alumnos que reciben (Ambiel, Dos Santos, Dalbosco, & Dalbosco, 2016; Bastien & Johnson, 2018), con esto mucho de los problemas académicos actuales se verían disminuidos, dado que el ajuste a la vida universitaria es una variable que se ha asociado estrechamente a desempeño académico y deserción – retención del alumnado (Pelch, 2018; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2018; Zanden, Denessen, Cillessen, & Meijer, 2018).

### 1.5 Desempeño académico percibido

El desempeño académico se trata de un elemento difícil de conceptualizar en términos simples, dada la naturaleza compleja del mismo que está influenciado por factores personales y sociales (Barahona, 2014; García, López de Castro, & Rivero, 2014). En cuanto al desempeño académico percibido, puede ser entendido como los juicios que el propio estudiante realiza sobre su rendimiento académico y su estudio resulta esencial cuando se aborda esta temática (Barahona, 2014; Oliva Mella & Narváez, 2013).

La percepción del desempeño académico no solo considera las notas formales de los estudiantes, ya que este también se relaciona de manera importante con variables cognitivo-motivacionales (García et al., 2014; Oliva Mella & Narváez, 2013)

Los factores personales que influyen en el desempeño académico de los estudiantes son múltiples (García et al., 2014). Se han destacado en la literatura las variables cognitivas, motivacionales y emocionales por sobre otras, como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico, el sexo, el estado civil o el lugar de residencia ya que si bien se ha visto también contribuyen al desempeño académico resultan en su mayoría difíciles o imposibles de modificar (García et al., 2014). Esto implica que las políticas y los esfuerzos educativos deben apuntar hacia las variables cognitivo-motivacionales que son menos difíciles de intervenir intencionadamente (Barahona, 2014; García et al., 2014). En este sentido, el

desempeño académico se constituye como una variable fundamental de ser estudiada, ya que un bajo desempeño académico se ha asociado fuertemente a una baja autoeficacia académica y a deserción universitaria. (García et al., 2014; López Gutiérrez, Marín Fontela, & García Rodríguez, 2012).

#### 1.6 Intención de abandono o permanencia

La intención de abandono se entiende como la intención que tiene el estudiante de abandonar sus estudios universitarios (Himel, 2002).

La deserción en el nivel de educación superior es entendida como el proceso de abandono que los estudiantes realizan al programa de estudios al que ingresaron, antes de haber obtenido el grado o título profesional según corresponde (Himel, 2002). Este proceso de abandono puede ocurrir de manera voluntaria o involuntaria, así como también por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas en la vida de los estudiantes (Tinto, 1975).

Para que el abandono del estudiante sea considerado deserción, debe haber transcurrido un tiempo suficientemente largo en que el “exestudiante” no registra actividad académica, de modo que se pueda descartar su reincorporación al programa (Himel, 2002).

En Chile, se estima, que el año 2011, un 30,6% de los estudiantes universitarios de primer año desertaron de sus carreras (SIES, 2012). En la región del Bío Bío esta cifra disminuye levemente a un 25,6% (SIES, 2012). Los estudios coinciden en que el mayor porcentaje de deserción es registrado durante el primer y segundo año académico (SIES, 2012).

Estas cifras coinciden con estudios internacionales (López, Marín & García, 2012) que destacan que el mayor porcentaje de bajas académicas ocurren durante los primeros dos años de universidad, destacándose el primer año académico (López, Marín & García, 2012).

El abandono prematuro de los estudios universitarios implica negativas importantes para los alumnos, sus familias y las instituciones (SIES, 2012). Estas consecuencias tienen que ver con aspectos económicos, sociales y personales (SIES, 2012). Los desertores disminuyen significativamente sus posibilidades de movilidad social y generalmente aparecen sentimientos de fracaso que afectan la autoeficacia de los jóvenes (De Vries, Arenas, Muñoz, & Saldaña, 2011).

En relación a las causas de la deserción, los estudios se han agrupado en cinco enfoques principales: psicológico, sociológicos, perspectiva económica, organizacional-interaccionista (De Vries, Arenas, Muñoz, & Saldaña, 2011). El modelo psicológico considera procesos cognitivo-motivacionales, dado que estos son posibles de ser intervenidos en la interacción del estudiante con la institución y en el aula de clases (Díaz, 2008). El bajo rendimiento académico, los malos hábitos de estudio y la falta de motivación se han destacado por sobre otras como causas de deserción en los primeros años de universidad (López et al., 2012).

## **2. Planteamiento del problema e hipótesis**

### **2.1 Planteamiento del problema**

En los últimos 30 años, la educación en el contexto nacional ha sufrido cambios dramáticos en lo que se refiere al aumento exponencial a la matrícula en educación superior, dando lugar a un grupo de estudiantados mucho más heterogéneo que el de años anteriores, que se caracterizaba por pertenecer a elites sociales con un amplio capital cultural y con tradición familiar de estudios universitarios (SIES, 2012; Rolando, Salamanca & Aliaga, 2010). A estos estudiantes se les ha denominado “estudiante universitario tradicional”. Por el contrario, en la actualidad, muchos jóvenes son primera generación de sus familias en la universidad y pertenecen a distintos estratos socioeconómicos (Himmel, 2002).

La masificación de la educación superior ha significado un logro para el país en términos de movilidad social, permitiendo que para el año 2012 siete de cada diez estudiantes fueran primera generación de su familia en la universidad (SIES, 2012). Sin embargo, esta transformación social no ha estado exenta de dificultades para las instituciones de educación superior, las cuales distan de bastantes indicadores de calidad de la OCDE (Brunner, 2008).

En Chile, se estima que el año 2011 un 30,6% de los estudiantes universitarios de primer año desertaron de sus carreras (SIES, 2012). En la región del Bío Bío esta cifra disminuye levemente a un 25,6% (SIES, 2012). Los estudios coinciden en que el mayor porcentaje de deserción es registrado durante el primer y segundo año académico (SIES, 2012).

Estas cifras son alarmantes tanto para los alumnos y sus familias, como para las casas de estudio y el país, dado que representan pérdidas económicas millonarias (SIES, 2012:

González, 2006). Para las instituciones de educación superior, además de los factores económicos, implica otro tipo de problemas institucionales como problemas para lograr acreditarse y pérdida de prestigio, mientras que los estudiantes, además experimentan problemas de índole personal y social, dado que muchos estudiantes sienten que defraudan las expectativas de su familia y/o ven afectada su autoeficacia (Chau & Saravia, 2014; SIES, 2012; Himel, 2002).

El ingreso a la universidad es un proceso complejo en la vida de los estudiantes debido a los importantes cambios que genera en las dinámicas de vida de las personas, lo que para muchos se traduce en una sobrecarga de sus recursos personales (Beiter et al., 2015). En este sentido, muchos estudiantes ingresantes a la universidad experimentan dificultades para adaptarse al contexto de educación superior (Páramo Fernández et al., 2017), lo que trae importantes consecuencias a nivel práctico, puesto que bajos niveles de ajuste a la vida universitaria se relacionan de manera importante con bajo rendimiento académico y deserción en los estudios (Credé & Niehorster, 2012; Páramo Fernández et al., 2017; E. van Rooij et al., 2017).

Numerosos estudios han señalado la relevancia de las variables cognitivo-motivacionales, tales como el ajuste a la vida universitaria, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica, en la predicción de la deserción y el rendimiento académico, encontrado 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 mejoren el rendimiento académico (Cazan, 2012; Cazan & Anitei, 2010; Credé & Niehorster, 2012; Páramo Fernández et al., 2017; Putwain, Sander, & Larkin, 2013; Salanova et al., 2012; E. van Rooij et al., 2017).

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

Otros factores que se han asociado a la deserción y rendimiento académico, tiene que ver con las condiciones de acceso a la universidad, como lo son para el caso de Chile la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la preferencia de la carrera que el estudiante escoge (SIES, 2012; Díaz, 2008). En relación con los puntajes PSU, se ha observado que los

estudiantes con mayores puntajes obtenidos en la PSU tienden a permanecer en la universidad en mayor medida si se comparan con aquellos que obtienen menores puntajes (SIES, 2012). Por otra parte, los estudios que han abordado variables asociadas a la vocación del estudiante señalan que aquellos estudiantes que han sido aceptados en la carrera a la que postularon en primera opción permanece 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).

Los problemas ocasionados por un pobre ajuste a la vida universitaria, el bajo desempeño académico y la deserción o cronicidad de estudios, preocupan a nivel mundial por las importantes consecuencias personales, sociales y económicas que implica tanto para los estudiantes y sus familias como para las casas de estudio que se ven afectadas por la pérdida de prestigio (Ambiel et al., 2016; Chau, Cecilia; Saravia, 2014).

Considerando estos antecedentes es que en este estudio se plantea como objetivo, en una primera fase cuantitativa, identificar cómo es la relación que existe entre las condiciones de acceso a la universidad, las variables cognitivo-motivacionales y el desempeño académico e intención de permanencia o abandono en estudiantes universitarios de primer año. Adicionalmente, en una segunda fase cualitativa, se espera comprender cómo perciben los jóvenes que abandonaron sus estudios el primer año, que fue su experiencia universitaria asociada a los procesos cognitivo-motivacionales (aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica y ajuste a la vida universitaria) durante su permanencia en la universidad.

## 2.2 Preguntas de investigación

### 2.2.1 Fase Cuantitativa

- 1) ¿Cómo se relacionan las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño académico percibido?
- 2) ¿Cómo se relacionan las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con la variable intención de permanencia?

- 3) ¿Cómo se relacionan las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia, considerando el efecto moderador de la variable puntaje PSU?
- 4) ¿Cómo se relacionan las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia, considerando el efecto moderador de la variable preferencia de postulación a la carrera?

### 2.2.2 Fase Cualitativa

- 1) ¿Cómo fueron las experiencias y vivencias de autorregulación del aprendizaje asociadas al abandono universitario?
- 2) ¿Cómo fueron las experiencias y vivencias de autoeficacia académica asociadas al abandono universitario?



## 2.3 Hipótesis / Supuestos de Investigación

### 2.3.1 Fase Cuantitativa

- 1) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño percibido en estudiantes de primer año.
- 2) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con la intención de permanencia en estudiantes de primer año.
- 3) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico e intención de permanencia en estudiantes de

primer año, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en los contextos de PSU media y baja.

- 4) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en los contextos de preferencia de postulación a la carrera en segunda y tercera opción.

### 2.3.2 Fase Cualitativa

- 1) Las personas que abandonaron la universidad tuvieron dificultades asociadas a sus experiencias y vivencias de autorregulación del aprendizaje.
- 2) Las personas que abandonaron la universidad tuvieron dificultades asociadas a sus experiencias y vivencias de autoeficacia académica.

## 3. Objetivos de investigación

### 3.1 Fase Cuantitativa

- 1) Estimar la relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño académico percibido en estudiantes de primer año.
- 2) Estimar la relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con la variable intención de permanencia en estudiantes de primer año.
- 3) Considerando el efecto moderador de la variable puntaje PSU, estimar la relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año.



- 4) Considerando el efecto moderador de la variable preferencia de postulación a la carrera, estimar la relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año.

### 3.2 Fase Cualitativa

- 1) Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de autorregulación del aprendizaje asociadas al abandono universitario.
- 2) Comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de autoeficacia académica asociadas al abandono universitario.

## 4. Método

### 4.1 Fase Cuantitativa

#### 4.1.1 Diseño

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

#### 4.1.2 Participantes

##### Población

El universo estuvo constituido por estudiantes de primer año que durante los años 2017 y 2018 se encontraban matriculados en carreras de Ingeniería de la Universidad de Concepción, la información específica de los alumnos pertenecientes a las carreras encuestadas se detalla en la siguiente sección a través de la Tabla 1.

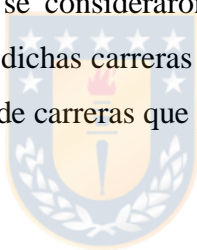
La Universidad de Concepción corresponde a una institución educativa privada tradicional chilena ubicada en la región del Bío Bío, que posee tres sedes en las ciudades de: Concepción, Chillán y Los Ángeles. Para este estudio, solo se considerará a los estudiantes de la sede de Concepción.

Según las últimas cifras oficiales, más del 70% de los estudiantes de carreras de ingeniería pertenecen a los tres últimos quintiles, provienen en su mayoría de colegios particulares subvencionados y un 68% de ellos son de género masculino, mientras que el 32% corresponde a género femenino (DEE, 2019). Un 38% de los estudiantes de matrícula 2018 son definidos como “prioritarios” por el MINEDUC.

### Muestra

El muestreo fue de tipo intencionado accidental (Bar, 2010), considerando como criterios de inclusión el cursar por primera vez el primer año académico de una carrera de pregrado de ingeniería en la Universidad de Concepción y el haber ingresado por primera vez a la universidad durante los años 2017 y 2018 respectivamente. Se consideró además que los/as estudiantes accedieran a participar del estudio y firmaran el consentimiento informado.

El total de participantes que se consideraron válidos para el estudio fueron 470 estudiantes. El motivo de seleccionar dichas carreras radica en que, según estadísticas de la mencionada casa de estudios, se trata de carreras que presentan una alta tasa de deserción de sus estudiantes.



**Tabla 1 Muestra Fase Cuantitativa**

| Características | Descriptivos                   | Porcentajes | n   |
|-----------------|--------------------------------|-------------|-----|
| Participantes   | 470                            |             |     |
| Sexo            | Hombres                        | 68,9%       | 324 |
|                 | Mujeres                        | 31,1%       | 146 |
| Universidad     | 1                              |             |     |
| Curso           | 1                              |             |     |
| Carrera         | Ing. Civil Biomédica           | 6,4%        | 30  |
|                 | Ing. Civil en Telecomunicación | 2,3%        | 11  |
|                 | Ing. Civil Aeroespacial        | 2,1%        | 10  |
|                 | Ing. Estadística               | 1,9%        | 9   |
|                 | Ing. Civil                     | 8,7%        | 41  |
|                 | Ing. Civil en Minas            | 6,8%        | 32  |
|                 | Ing. Civil Química             | 11,3%       | 53  |
|                 | Ing. Civil Matemática          | 3,6%        | 17  |
|                 | Ing. Civil Metalúrgica         | 3,2%        | 15  |

|   |                                   |        |     |
|---|-----------------------------------|--------|-----|
|   | Ing. Ambiental                    | 6,4%   | 30  |
|   | Ing. Eléctrica                    | 8,9%   | 42  |
|   | Ing. Electrónica                  | 6,2%   | 29  |
|   | Ing. En Materiales                | 0,4%   | 2   |
|   | Ing. Informática                  | 12,1%  | 57  |
|   | Ing. Comercial                    | 3%     | 14  |
|   | Ing. Civil Plan Común             | 6,8%   | 32  |
|   | Ing. Industrial                   | 0,4%   | 2   |
|   | Ing. Civil Mecánica               | 2,8%   | 13  |
|   | Ing. Biotec. Marina y Acuicultura | 0,4%   | 2   |
|   | Ing. Biotecnología Vegetal        | 1,3%   | 6   |
|   | Ing. Forestal                     | 1,1%   | 5   |
|   | Ing. Civil Industrial             | 3,8%   | 18  |
| Puntaje PSU                             | Media: 662                        |        |     |
|   | Mínimo: 496                       |        |     |
|   | Máximo: 830                       |        |     |
| Preferencia de postulación a la carrera | Primer lugar:                     | 73,6 % | 346 |
|   | Segundo lugar:                    | 12,8%  | 60  |
|   | Tercer lugar o más:               | 13,6%  | 64  |

#### 4.1.3 Variables

**Tabla 2 Variables de acceso a la universidad**

| Variable                           | Definición conceptual  | Definición operativa   |
|------------------------------------|--|--|
| Prueba de selección universitaria  | La Prueba de Selección Universitaria es una batería de pruebas estandarizadas utilizada en Chile, que tiene como objetivo la selección de postulantes a la educación superior en función de los puntajes obtenidos en dicha evaluación | El puntaje ponderado que el estudiante reporta haber obtenido en la PSU en las pruebas de lenguaje y matemáticas. En este estudio se consideran puntajes de PSU bajo desde los 515 puntos hasta 630, puntajes de PSU medio desde 631 hasta 700 y altos desde 701 hasta 809 puntos. |
| Lugar de preferencia de la carrera | Se refiere a la preferencia en que los postulantes señalan la carrera que están estudiando, esto se realiza por  | Es el lugar en el que el estudiante reporta haber postulado a la carrera que está cursando y fue seleccionado.   |

medio del Sistema Único de Admisión (SUA) en el cual los egresados de educación secundaria deben postular *online* y marcar hasta 10 preferencias de carreras de su interés.

En este estudio se consideran tres contextos: carrera seleccionada en primer lugar, en segundo lugar y en tercer lugar o siguientes.

**Tabla 3 Variables Cognitivo-Motivacionales (variables dependientes)**

| Variable                  | Definición conceptual  | Definición operativa   |
|---------------------------|--|--|
| Aprendizaje autorregulado | Es el resultado de un proceso de origen social mediante el cual los estudiantes establecen sus metas de aprendizaje, monitorean, regulan y controlan su cognición, emociones, motivaciones y conducta en función de metas y características contextuales.  | Respuesta a la versión chilena del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje “IPAA” que contiene 12 ítems, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos.             |
| Autoeficacia Académica    | Es entendida como el sistema de creencias respecto de la propia capacidad para desempeñarse en el ámbito académico. Se trata de juicios que el estudiante realiza acerca de su propia capacidad y los recursos con los que cuenta para conseguir exitosamente sus objetivos académicos, condicionando el inicio y la persistencia de una determinada actividad académica | Respuesta a la versión chilena de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, que consta de 10 ítems y posee una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos. |

**Tabla 4 Variables Independientes**

| Variable                       | Definición conceptual   | Definición operativa  |
|--------------------------------|---|---|
| Ajuste a la vida universitaria | Es la capacidad de un estudiante para adaptarse a las demandas del contexto universitario. Considera las dimensiones: sociales, institucionales, emocionales y académicas.  | Respuesta a la versión en español del Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria adaptado para estudiantes universitarios chilenos que contiene 43 reactivos, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo a 7=totalmente de acuerdo). |
| Desempeño académico percibido  | Se entiende como los juicios que el propio estudiante realiza sobre su rendimiento académico. Considera no sólo las notas formales de los estudiantes, sino el desempeño general en ámbito académico, por ejemplo, compromiso y esfuerzo en los estudios. | Respuesta de autorreporte en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo a 7=totalmente de acuerdo).  |
| Intención de permanencia       | Se entiende como la intención que tiene el estudiante de continuar sus estudios universitarios en la carrera que cursa.   | Respuesta de autorreporte en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo a 7=totalmente de acuerdo).  |

#### 4.1.1 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 lenguaje y matemáticas.

### **Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje “IPAA”, versión chilena (Bruna, Pérez, Bustos, & Núñez, 2017)**

Evalúa las estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios. Posee 12 ítems organizados en 3 dimensiones representativas de las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje propuestas por Zimmerman, (2002): Planificación ( $\alpha = .68$ ); Ejecución ( $\alpha = .66$ ); y Evaluación ( $\alpha = .59$ ). La escala global presenta un índice de consistencia adecuado ( $\alpha = .81$ ). Posee un formato de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1= nunca a 7= siempre). En este estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de  $\alpha = .87$ .

### **Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, versión chilena (García-Fernández et al., 2016)**

Consta de 10 ítems que miden las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo universitario. En este estudio, los ítems son evaluados en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo), presenta afirmaciones como “Tengo la convicción de que puedo obtener excelentes notas en las pruebas”. La suma total de las puntuaciones indica el grado de autoeficacia académica percibida por los estudiantes. En estudiantes chilenos se presentó adecuado nivel de consistencia interna ( $\alpha = .88$ ) y mantiene la estructura unifactorial propuesta en la versión original (Palenzuela, 1983). En el presente estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de  $\alpha = .92$

### **Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria (Baker & Siryk, 1989), versión en español**

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

tristeza y bastantes cambios de humor”) y Apego institucional (9 ítems, ej. “Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad”). En el presente estudio el índice de consistencia interna del instrumento fue de  $\alpha = .91$ .

#### 4.1.5 Procedimiento

##### Procedimiento de aplicación del instrumento

Se estableció contacto con jefes de carrera 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 jefes de carrera, se coordinó la aplicación de instrumentos con profesores de cada carrera sugeridos por la autoridad señalada.

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 el cuestionario 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 (Anexo 3.), solicitando su lectura y firma en caso de decidir colaborar y participar del estudio.

##### 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., 2010). Para determinar el efecto moderador de la variable puntaje PSU se construyeron las siguientes categorías: PSU bajo de 515 a 630; PSU medio de 631 a 700; y PSU alto de 701 a 809. Para la variable moderadora preferencia

de postulación a la carrera, se consideraron las categorías: primera preferencia, segunda preferencia y tercera preferencia o más.

#### 4.1.6 Consideraciones éticas

Los participantes del estudio 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 (*Anexo 1*). 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 cuestionario para enviarles los resultados y conclusiones generales de la investigación una vez aprobado el presente estudio.

#### 4.2 Fase Cualitativa

##### 4.2.1 Diseño

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

##### 4.2.2 Participantes

Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo por criterio, por bola de nieve no discriminatorio exponencial, con participación voluntaria. El criterio de inclusión fue el haber abandonado una carrera universitaria en los últimos tres años. Se entrevistó a 27 sujetos cuyas características se detallan a continuación:

***Tabla 5 Caracterización de participantes***

| 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      |
|   |           |                        | Ing. Civil Plan Común    |
|   | Masculino |                        | Arquitectura             |
|   |           | 20                     | Ing. Civil informática   |
|   |           |                        | Kinesiología             |
|   |           |                        | Ing. Civil               |
|   |           | 21                     | Derecho                  |
| Masculino                                       |           | Ped. En Ed. Física     |                          |
|   |           | Ing. Civil Biomédica   |                          |
|   | 23        | Ing. Civil informática |                          |
|   |           | Ing. Civil Industrial  |                          |
|   |           | Arquitectura           |                          |
| Universidad del Bío Bío                         | Masculino | 24                     | Bachillerato en Ciencias |
|   | Femenino  | 21                     | Ing. Comercial           |
|   |           | 20                     | Odontología              |
| Universidad del Desarrollo                      | Femenino  |                        | Fonoaudiología           |
|   |           | 21                     | Fonoaudiología           |
|   | Masculino | 22                     | Kinesiología             |
| Universidad San Sebastián                       | Femenino  |                        | Fonoaudiología           |
|   |           | 23                     | Medicina veterinaria     |



#### 4.2.3 Constructos

Los constructos teóricos que se abordaron en la etapa cualitativa refieren al aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en contextos en los que tuvo lugar el abandono de estudios universitarios.

Ambos constructos fueron descritos anteriormente en la sección del marco teórico del presente estudio.

#### 4.2.4 Estrategias de recolección de información

##### **Ficha de datos**

Se registra información sociodemográfica del participante y su ocupación actual.

##### **Entrevista semi estructurada**

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

La modalidad semiestructurada corresponde a un guion temático que sitúa la conversación en determinados ejes estructurales, dentro de los cuales se espera fluctúe el diálogo (*Anexo 4*). 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, no siguió una estructura definida, quedando a criterio de la entrevistadora el curso del diálogo (Hernández et al., 2014).

#### 4.2.5 Procedimiento

## Procedimiento de recolección de la información

En los meses de junio a septiembre 2018 se contactó a personas que abandonaron una carrera universitaria, considerando un límite temporal de tres años, es decir que el abandono haya tenido lugar hasta el año 2015. Una vez establecido el contacto, se les invitó a participar de una entrevista en profundidad respecto de su vivencia de abandono de una carrera.

## Procedimiento 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 con el esquema preestablecido en la entrevista (*Anexo 3*). Posteriormente se realizó el proceso de categorización, donde las unidades de análisis se clasificaron de acuerdo con los constructos teóricos extraídos de la literatura y bajo otros que emergieron de la propia interpretación de la información. Cada categoría de análisis se precisó con dimensiones y propiedades que surgieron de la interpretación de cada relato (Hernández et al., 2014; Coffey & Alkinson, 2003). Cabe señalar que el análisis temático se sometió a validación de 3 jueces expertos, personas con grado de Doctor en Psicología, experiencia en psicología educativa y manejo teórico y empírico de las variables cognitivas motivacionales (constructos) de la presente investigación.

### 4.2.6 Consideraciones éticas

Los participantes del estudio fueron informados del carácter voluntario y confidencial de su participación, teniendo la libertad de abandonar la entrevista en cualquier momento sin necesidad de justificación alguna y sin que esto pudiese implicar algún perjuicio para ellos. Esta información se dio a conocer de manera verbal y escrita mediante consentimiento informado (*Anexo 1*).

Además, se veló por que los participantes no tuviesen que desplazarse hasta el lugar de la entrevista con el único fin de participar en la misma, garantizando que la participación en este estudio no significara para ellos ninguna consecuencia negativa como lo es el incurrir en gastos económicos.



## 5. Resultados

### 5.1 Resultados Fase 1 cuantitativa

*Tabla 6 Matriz de correlaciones*

|                                     | <b>Ajuste a la vida universitaria</b> | <b>Desempeño percibido</b> | <b>Intención de permanencia</b> |
|-------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| <b>1. Aprendizaje autorregulado</b> | ,44**                                 | ,35**                      | ,27**                           |
| <b>2. Autoeficacia académica</b>    | ,52**                                 | ,55**                      | ,23**                           |

*Tabla 7 Interpretación del estadístico de correlación R de Pearson*

| <b>Coefficientes de correlación de Pearson</b> | <b>Interpretación magnitud de correlación</b> |
|--|---|
| 0  | No existe correlación                         |
| ,10 - ,29                                      | Correlación baja                              |
| ,30 - ,49                                      | Correlación moderada                          |
| ,50 - ,99                                      | Correlación alta                              |
| 1  | Correlación perfecta                          |

Nota: Fuente de elaboración propia, basada en: Cohen's, 1988.

**Tabla 8 Matriz de correlación según puntaje PSU**

|                              | PSU Bajo |       |       | PSU Medio |       |       | PSU Alto |       |      |
|------------------------------|----------|-------|-------|-----------|-------|-------|----------|-------|------|
|                              | AVU      | DP    | IAP   | AVU       | DP    | IAP   | AVU      | DP    | IAP  |
| 1. Aprendizaje autorregulado | ,48**    | ,34*  | ,24** | ,42*      | ,45** | ,33** | ,39**    | ,27** | ,24* |
| 2. Autoeficacia académica    | ,24**    | ,52** | ,12   | ,23**     | ,57** | ,16*  | ,26**    | ,51** | ,46  |

Nivel de significancia: \*\* P<.01; \*P<.05  
n= Todos los n son distintos por correlación  
AVU=Ajuste a la Vida Universitaria, DP=Desempeño Percibido, IAP=Intención de Abandono/Permanencia

**Tabla 9 Matriz de correlación según lugar de preferencia**

|                              | Carrera en 1° opción |       |       | Carrera en 2° opción |       |     | Carrera en 3° opción o más |       |      |
|------------------------------|----------------------|-------|-------|----------------------|-------|-----|----------------------------|-------|------|
|                              | AVU                  | DP    | IAP   | AVU                  | DP    | IAP | AVU                        | DP    | IAP  |
| 1. Aprendizaje autorregulado | ,41**                | ,35** | ,30** | ,34*                 | ,43** | ,02 | ,64**                      | ,26*  | ,31* |
| 2. Autoeficacia académica    | ,51**                | ,55** | ,24** | ,50**                | ,51** | ,05 | ,54**                      | ,56** | ,20  |

Nivel de significancia: \*\* P<.01; \*P<.05  
n= Todos los n son distintos por correlación  
AVU=Ajuste a la Vida Universitaria, DP=Desempeño Percibido, IAP=Intención de Abandono/Permanencia

Los resultados muestran en todos los casos una relación directa, en dónde se destaca la relación de la autoeficacia académica con el desempeño percibido ya que en todos los contextos aparecieron relaciones altas entre dichas variables, destacando en casi todos los casos como las relaciones más altas encontradas. Se destaca también la relación encontrada entre aprendizaje autorregulado y ajuste a la vida universitaria en contextos de elección de carrera en tercera opción o superior, donde se aprecia la magnitud más alta del total de tablas (.64).

## 5.2 Resultados Fase 2 cualitativa

**Tabla 10 Análisis temático de aprendizaje autorregulado**

| FENOMENO                  | CATEGORÍA              | PROPIEDADES                  |
|---------------------------|------------------------|------------------------------|
| Aprendizaje Autorregulado | Fase de Planificación  | Estudio estratégico          |
|                           |                        | Hábitos de estudio           |
|                           | Fase de ejecución      | Asistencia a clases          |
|                           |                        | Actitud en clases            |
|                           |                        | Búsqueda de ayuda            |
|                           |                        | Estudio basado en memorizar  |
|                           | Fase de autorreflexión | Estudio basado en comprender |
|                           |                        | Valoración de desempeño      |
|                           | Apoyo de terceros      | Atribución del desempeño     |
|                           |                        | Presente o ausente           |

A partir del análisis temático se identificaron tres categorías referidas a las fases descritas por el modelo cíclico de Zimmerman: fase de planificación, de ejecución y de autorreflexión. Se encontró que la planificación académica de los estudiantes estuvo basada en torno a dos ejes: el estudio estratégico; es decir que los estudiantes iban (o no) dando prioridad al estudio de las asignaturas con mayor cantidad de créditos en la carrera y que, por lo tanto, eran fundamentales para seguir avanzando sin retrasarse. Ejemplo: *“no sé, es que yo no tenía ninguna organización para estudiar, era súper desordenado. No tenía prioridades de ramos para estudiar, no sabía cuál era más importante, cuál era el que me atrasaba, yo no sabía... yo decía ya tengo que estudiar en el orden que me tocaban las pruebas, pero a veces me tocaba por ejemplo el primer certamen el martes y el segundo el jueves y tenía como un día para estudiar el otro...”* (Entrevista 10). *“Mira, jamás vi la malla, así como de ver la malla y cachar “chuta este ramo me atrasa esta cantidad”, nada, onda venía inscribía los ramos que podía inscribir y sería”* (Entrevista 1).

Los hábitos de estudio también constituyen una parte fundamental en la fase de planificación. Esto se refiere a la capacidad de los estudiantes para estudiar sus materias periódicamente, o si por el contrario carecían de este hábito. Ejemplo: *“Así que yo estudiaba dos días antes de los certámenes”* (Entrevista 12); *“Ese es el problema, yo no tengo hábitos de estudio, ninguno”* (Entrevista 14); *“no era muy riguroso, me mandaba atracones de materia dos días antes y siempre me faltaba tiempo, era obvio, después de los certámenes aprendía más que antes”* (Entrevista 22).

En la fase de ejecución, se destaca la relevancia de la asistencia a clases, *“Me daba flojera ir a clases, me daba sueño en la mañana. Como no estaba acostumbrado a ir clases en la mañana, tipo 8:00, no tenía la costumbre o la responsabilidad.”* (Entrevista2); *“Siempre llegué atrasada, iba a clases, pero me quedaba en la U y normalmente no entraba a la sala, nos íbamos a los pastos, en verdad nunca faltaba qué hacer o con quien estar, siempre andaba gente dando vuelta”.* (Entrevista 1). *“Nunca falté a clases, fui a todos los ramos que correspondían, nunca falté a ninguno”* (Entrevista 3).

La actitud de los estudiantes en clases pudo identificarse como participativa y pasiva o distraída. *“A veces me distraía, porque no entendía entonces, veía el celular, hacía dibujos... era porque no entendía y había mucha gente y no quería preguntar porque yo pensaba que se podían reír de mí... así que me quedaba con la duda no más”* (Entrevista 10); *“Creo que muy poca, si participaba era para alegar algo, pero interesada en participar en clases fue súper poco.”* (Entrevista 1); *“Si fui participativa, me gustaba compartir mis dudas con mis compañeros y profesores; traté siempre de ser sociable y educada, yo creo que eso podría ver dentro de mi yo como estudiante”* (Entrevista 6); *“¿Cómo era tu participación en las clases a las que asistías? Era más bien pasiva, como que iba de oyente no más, no participaba mucho”* (Entrevista 7).

La búsqueda de ayuda en la fase de ejecución se refiere a si los estudiantes ante una dificultad eran activos en la búsqueda de una solución con intervención de terceros cada vez que la situación lo ameritaba. *“Principalmente trataba de entender por mi cuenta, y si no podía le pedía ayuda a mi amigo que era más grande, que ya había pasado por ese curso, a él le pedía que me enseñara. Y para él era más fácil y me iba diciendo “usualmente preguntan esto”, intenta hacerlo así...”* y *al final me terminaban enseñando”* (Entrevista 11); *Eso lo he hecho siempre que busco a alguien que maneje el tema y le pido que me explique”*



(Entrevista 1); *“En física la sufrí todo el año., así como que ahí no hubo..., bueno en el examen me fue bien, porque hablé con un compañero del colegio que es seco para matemáticas y como que ahí repunté”* (Entrevista 26).

También se identificaron dos formas de estudiar, una enfocada en aprendizaje superficial como lo es el estudio basado en memorizar, *“igual yo siempre he sido de leer no más, leer la materia”* (Entrevista 3); *“Llegaba a la casa como a las 12:30, tomaba once, leía un poco lo que no caché y me iba a acostar, tipo 01:00 o máximo 01:30”* (Entrevista 5); *“solamente leyendo, leyendo mil veces y repitiendo.”* (Entrevista 7); *“Estudiaba sola no más, veía videos en youtube e intentaba aprender de memoria porque no entendía, pero eso no me funcionaba porque era mucha materia y mi memoria es mala, entonces si no entendía no le encontraba sentido a lo que repetía”* (Entrevista 19); y otro grupo de estudiantes que estudiaba para obtener un aprendizaje profundo, como lo es el estudio basado en comprender la materia: *“Hacía muchos dibujos en anatomía, resúmenes y mapas que los pegaba en mi pieza y ahí me iba acordando de las ubicaciones de las partes y de los colores”* (Entrevista 18). *“hacía resúmenes pequeños, iba parando y haciéndome preguntas... eso me funcionó en química porque era más análisis...”* (Entrevista 10).

Finalmente, en la fase de autorreflexión, los estudiantes valoraron su desempeño académico como positivo, es decir, considerando que sus notas y su compromiso como estudiantes era apropiado, *“tenía buenas notas y terminé con buen promedio, me dió así un 6 en contabilidad”* (Entrevista 9); *“era buena alumna, hacía buenos trabajos”* (Entrevista 3). Mientras que otros consideraban que su desempeño académico era insuficiente, ***“Durante el tiempo que estudiaste la carrera ¿Cómo piensas que lo hiciste? Pésimo.”*** (Entrevista 1).

Los motivos a los que atribuyeron su desempeño académico se basaron en dos fuentes: internas, *“yo creo que, porque igual entrar a la U es conocer un mundo nuevo más flexible, con más distracciones que el liceo, entonces yo creo que me metí en muchas cosas, las fiestas, estar con amigos y cosas así, entonces quise tomar el ritmo del liceo de estudiar un par de días antes de la prueba y no me funcionó”* (Entrevista 2); *“La verdad no muy bien, porque cuando me empezó a costar no me esforcé más; en vez de estudiar más, me quejaba; en vez de estudiar más o pedir ayuda empecé a no ir, si me iba mal ya después ni iba a buscar las pruebas”* (Entrevista 22). Y causas externas, *“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 primer doctorado en Chile en licenciatura en matemáticas, es viejito, viejito, viejito..., borra la pizarra pésima, o sea, el 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”* (Entrevista 9).

Surgió una categoría que no estaba contemplada dentro de esta fase, pero se constituyó como un aspecto importante para la experiencia de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y está referida a la percepción de apoyo que los jóvenes consideraron que tuvieron al momento de cursar la carrera. La mayoría de los estudiantes manifestaron que no percibieron ningún tipo de apoyo, especialmente por parte de los docentes *“profes viejos no más, les da lo mismo si uno se esfuerza para que le vaya bien en el certamen... uno se equivoca en un detalle y te ponen todo malo. Más encima eran como... son tres problemas y si tengo uno malo ya tengo bajo el 4”* (Entrevista 11); *“sentí que no me dieron apoyo para compatibilizar los estudios con mi maternidad, siendo incluso una carrera de nutrición donde se promueve la lactancia materna, y la jefa de carrera solo me dio la posibilidad de guardarme la leche en los recreos y después yo tenía que seguir con las pruebas y todo. Tampoco ningún profe en particular se preocupó de que tenía recién una guagua y nunca me dijeron particularmente que no fuera a sus clases o que diera solo los exámenes. No sentí ningún apoyo o preocupación especial”* (Entrevista 3). Mientras que otros estudiantes señalaron que percibían el apoyo mediante la disposición y cercanía con los profesores, *“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”* (Entrevista 4).

**Tabla 11 Análisis temático de autoeficacia académica**

| FENOMENO                      | CATEGORÍA                                 | PROPIEDADES                   |
|-------------------------------|---|-------------------------------|
| <b>Autoeficacia académica</b> | Competencia                               | Percepción de esfuerzo        |
|                               |   | Percepción de habilidad       |
|                               | Influencias externas                      | Profesores                    |
|                               |   | Compañeros                    |
|                               |   | Familia                       |
|                               |   | Otros                         |
|                               | Emociones en torno al desempeño académico | frustración                   |
|                               |   | Ansiedad/ Estrés<br>vergüenza |

En el fenómeno de la autoeficacia académica, se identificó una categoría denominada “competencia”, aludiendo a la competencia en el ámbito académico, por lo que se consideraron dos propiedades determinantes para que los estudiantes se definieran como alumnos competentes. En primer lugar, el esfuerzo que los estudiantes percibieron que dedicaron a sus estudios, *“Aunque igual había cosas que de repente a mí me costaban, yo siento que igual le puse harito empeño y dedicación a lo que eran mis ramos”*. Entrevista 9; *“hasta hoy en día no estudio mucho, pero más que antes sí... la cosa es que como tuve buena base en el colegio... todo lo de cálculo, álgebra y esas cosas... para mí no era nada nuevo, entonces yo leía un poco y listo. O lo mismo que decía el profe era irlo anotando y se me refrescaba la materia. Así que yo estudiaba dos días antes de los certámenes y me iba..., o sea... esa es la otra... pasaba el ramo no más. No esperaba buenos resultados, por ejemplo, a lo mejor podría haber estudiado más y pasar el ramo con un 6 pero los pasaba con un 4, un 4,5... por cumplir no más... entonces cuando ya era materia específica de la carrera, donde yo no tenía ninguna base, que era aprender de cero y había que estudiar harito... ahí es donde yo no tenía esa noción porque yo antes repasaba un poquito y listo, pero después ya no resultaba solo con eso (...)Mi mamá siempre me decía que yo podía dar más. Igual tenía razón porque yo estudiaba lo necesario y podía haber tenido mejores notas... porque*

cuando me esforzaba subía las notas, hasta logré tener un 6,5 y después en esta carrera todos los años los he terminado como con un 6. Y antes, al principio igual era mediocre, porque solo esperaba aprobar, como que cumplir solamente, como sacar la carrera en vez de decir como con excelencia. “Me sentía ya bastante colapsado, porque nunca es fácil. Los ramos son difíciles, pero igual es un tema de uno. Porque ya con la práctica se siente más seguro para hacer los ejercicios... como que estaba desmotivado y no me sentía capaz. Aunque igual era por un tema de que no lo intentaba, no era como que me pasara estudiando y al final me sacaba mala nota, no. Ese no era el caso” (Entrevista 13). “Intenté estudiar en grupos, estudiar sola, con tutor, iba a las tutorías de la U, iba al CADE, traté por todos mis medios, no dormía en la noche muchas veces, pasaba de largo; traté todo lo habido y por haber y al final me di cuenta que no pude y ya me di por vencida y ahí decidí dejar la carrera” (Entrevista 15); “Se me hacían un poco complejo algunos de los ramos, aun así, tenía buenas notas y terminé con buen promedio, me dio así un 6 en contabilidad y cosas así, que igual eran cosas que de repente a mí me costaban, yo siento que igual le puse hartito empeño y dedicación a lo que eran mis ramos y siento que lo hice bien” (Entrevista 24);

En segundo lugar, la habilidad que los entrevistados consideraron tener para el aprendizaje de la carrera que estaban cursando. “Yo creo que no me cuesta tanto; de hecho, estudio un poco y ya sé lo que estoy haciendo, pero creo que aprendo rápido cuando estoy motivada”. (Entrevista 1);” Por lo que me han dicho mi capacidad para aprender es buena. Yo podría decir que es súper buena, pero hay muchas cosas que no se me hacen fáciles, como otras que sí. Pero siento que puedo aprender cualquier tipo de materia, aunque no me guste” (Entrevista 2); “Mi capacidad para aprender es buena, si es matemática mucho mejor, como te decía no tuve mayores dificultades, si igual con el poco tiempo que tenía, pegaba una leída a los apuntes no más y con eso me iba súper bien... Yo pensé que me iba a costar mucho más, pero hasta yo me sorprendí de lo tan rápido que la agarré porque después de seis, siete años sin haber estudiado nada y pescar un cuaderno y empezar a escribir de nuevo, yo dije “no aquí me va a ir mal” aparte no es mi área, me gustan las matemáticas, soy bueno, pero no es lo que me gusta, fue como por descarte la elección de la carrera como te decía, pero yo me sorprendí de mí mismo que tan rápido y fácil agarré el hilo”. (Entrevista 5); “Yo aprendo súper rápido, cuando me propongo o me gusta algo tengo la media mente” (Entrevista 7); “Para fono yo era seca, ese siempre fue mi fuerte, mis profes me decían estudia ingeniería y

*yo no quería; O sea, igual soy comprometida, responsable, si igual estábamos ahí por algo, si ese no era el tema, si yo hubiera tenido que terminar, hubiera terminado igual”.* (Entrevista 23).

La segunda categoría para el fenómeno de autoeficacia académica, fueron las influencias; es decir, cómo las actitudes y comentarios de terceras personas llevaban a que los estudiantes se percibieran como más o menos eficaces en la carrera que cursaban. En este sentido, los profesores y entidades externas a la universidad como lo son los centros de práctica profesional tuvieron una gran relevancia, *“Al final eres simplemente un número, no hay como un apoyo real ni de la universidad ni de los docentes para poder sacar lo mejor de cada uno de los estudiantes, porque se ve como en masa, y eso va haciendo que uno también se vaya frustrando como persona y que llegue a un punto en el que diga “yo no sirvo pa’ esto”* (Entrevista 6); *“me acuerdo que en el segundo semestre 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 que estaba haciendo. Porque dije, pucha en verdad si a mí me gusta por ejemplo marketing y quiero llegar a un puesto de ingeniero comercial no sé si voy a poder cumplir con las expectativas que quiere esa persona porque, porque claro, visto así, se supone que un ingeniero tiene que ser frío en ese aspecto..., fue esa experiencia que nos pasó como otras dos o tres veces, como que nos menospreciaron por el hecho de ser mujeres., y eso, en verdad como que eso gatillo el decir: “a ver, ¿qué estoy haciendo acá?”, y ahí como que me lo empecé a cuestionar y todo, fue eso más que nada”*(Entrevista 24).

En esta categoría también apareció la influencia de los compañeros en relación a la percepción de autoeficacia de los entrevistados, ya que estos tendían a compararse con otros estudiantes en el ámbito académico, situación que los llevaba a experimentar sentimientos de inferioridad en relación a sus pares, *“Pero yo como que no me hallaba ahí, con mis compañeros no sé... eran tan diferentes... como que ellos tenían la iniciativa de estar horas en el computador y yo, así como que bucha, no quiero estar horas ahí... ellos aprendían cosas por su cuenta, llegaban sabiendo más la siguiente clase y yo nada... escuchaba al*

*profe y listo, en cambio todos eran proactivos en el sentido de las materias”*. (Entrevista 13); *“Además, yo sentía que mis compañeras sabían mucho y yo no, y eso me afectó”* (Entrevista 19); *“Mi desempeño en la carrera lo encuentro que fue malo porque cuando te cuesta creer en ti y resulta que a otro compañero le va mejor que a ti, eso no ayuda, eso te hace peor porque piensas que en el futuro será tu rival y un buen rival, te va a ganar* (Entrevista 19).

La tercera categoría consiste en las emociones que los estudiantes tenían ante su desempeño académico, encontrándose principalmente emociones asociadas a la frustración, *“Y llegué acá a la U y era todo lo contrario... estudiaba mucho y me iba mal... yo me mataba estudiando y me iba mal”*. (Entrevista 15); *“Lo no tan bueno podría ser el sentirme frustrado porque no me iba bien, sería como... el estado emocional de estar en la carrera”* (Entrevista 16); *“Yo realmente siento que el primer semestre no fue como para que me haya ido tan mal porque ese semestre yo lo intenté y todo, pero no hubo caso...”*(Entrevista 17); *“Me gusta la U, pero me iba mal, siempre me sentía cansada. Igual me hice bien amiga de una chica que le iba bien y ella trababa de ayudarme, pero como que ya después no quería yo, siempre pensaba que me iría mal, ya no lograba cosas sola”*. (Entrevista27).

Otra emoción recurrente señalada por los estudiantes en relación a su desempeño, tenía que ver con estados de la ansiedad y estrés, *“En cierto modo yo ya me estaba sintiendo estresado en la carrera y eso se me estaba haciendo sentir incómodo, se me presentaron algunas crisis de pánico en ese momento, que eso fue lo que finalmente me llevó a tomar la decisión de que era mejor no seguir”* (Entrevista 4); *“Siempre estaba ansioso al salir de las clases, como que necesitaba irme de la U porque me entraba mucha mucha ansiedad. Sí... era mucha presión... con el estudio dije “no me la puedo” y ahí dije ya, “me salgo”* (Entrevista 10); *“Sudaba en las manos, me dolía la guata y a veces tenía puras ganas de llorar antes de dar el certamen, iba como predispuesta a que me iba a ir mal. Llegaba muy nerviosa. Me acuerdo de que me empezaba a doler la cabeza, de hecho... ahí... yo... empecé con mis jaquecas... me acuerdo de que ese tiempo pasé por diferentes doctores porque pensaban que podía ser la vista, me hice scanner y al final, después de todo eso, era puro estrés no más...”* (Entrevista 15); *“Cuando tenía dificultades simplemente dejaba que las cosas pasaran, la verdad, no hacía nada... lo único que hacía era estresarme e intentar estudiar, pero al final no lo lograba y pensaba si o sí tengo que irme de aquí”* (Entrevista 17).

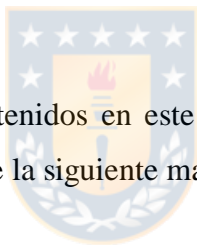


Finalmente, los entrevistados también destacaron el sentirse avergonzados en cuanto a su desempeño académico, *“Al final me salí porque sentía que si yo decía “me eché todo”, porque en ese segundo semestre me estaba echando todo, me sentiría muy juzgado por toda mi familia, porque era alta la presión de ellos, yo de chico escuché que decían “oh qué tonto, no fue capaz” refiriéndose a personas que les costaba algo en particular. 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. Entonces, para no dejar mal a mis papás, por lo mal que me había ido en la carrera, busqué la salida fácil, por así decirlo ¿Cuál fue la salida fácil? Decir que no me gustaba la carrera, que prefería salirme, que me di cuenta de que no era lo que yo buscaba, siendo que la verdad es que me había ido súper mal”*. (Entrevista 2). *“Me acuerdo de que vivía pensando en lo que me dirán uno u otro profe cuando me iba mal”* (Entrevista 22).

## **6. Conclusiones y discusión**

### **6.1 Fase 1 Cuantitativa**

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se han podido contrastar las hipótesis planteadas en este estudio de la siguiente manera:



*Variables cognitivo-motivacionales y su relación con ajuste y desempeño académico.*

- 1) *“Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria y desempeño percibido en estudiantes de primer año”*.

Esta hipótesis fue corroborada, ya que en primer lugar el aprendizaje autorregulado y el ajuste a la vida universitaria se relacionaron directamente con una magnitud moderada. Es decir que cuando los estudiantes son capaces de implicarse activamente en su proceso de aprendizaje planificando, monitoreando y evaluando sus resultados académicos se adaptan mejor a las demandas de la vida universitaria, facilitando el proceso de transición desde la educación secundaria a la universidad, ya que al activar estrategias motivacionales los estudiantes están en mejores condiciones de enfrentar situaciones estresantes propias de la vida universitaria movilizando recursos de manera eficiente y solicitando ayuda oportuna (Van Rooij, Jansen & Van de Grift, 2017; Cazán, 2012).

Entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico percibido, la relación igualmente es directa y de magnitud moderada por lo que se cumple la hipótesis planteada. Esto indica que los estudiantes que se implican activamente en su proceso de aprendizaje, planificando sesiones de estudio, monitoreando sus procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales y evaluando los resultados que obtienen, perciben que su desempeño académico es satisfactorio (Cazan & Anitei, 2010; Fernández et al., 2013).

Estos resultados permiten confirmar la relevancia del aprendizaje autorregulado en lo que se refiere a ajuste universitario y desempeño académico percibido en jóvenes universitarios chilenos. Resulta especialmente relevante en el ajuste a la vida universitaria ya que se relaciona con una mayor magnitud. Esto podría explicarse por los procesos que implica el aprendizaje autorregulado, que tienen que ver con la cognición, metacognición y motivación. Estos procesos dotan al estudiante de autonomía, responsabilidad y protagonismo en su proceso educativo, cualidades que son fundamentales para desenvolverse en el contexto universitario y por ende ajustarse al mismo.

Entre la autoeficacia académica y el ajuste a la vida universitaria existe una relación directa y magnitud alta. Por lo tanto, cuando los estudiantes se perciben como competentes en el ámbito académico, se les hace más fácil la adaptación a la vida universitaria. Esto puede deberse a que una alta percepción de autoeficacia promueve conductas que favorecen el logro de los objetivos planteados, por lo que podría facilitar la adaptación a las demandas de la vida universitaria, especialmente al ajuste académico (Chen et al., 2018; Olivari & Urra, 2007).

La autoeficacia y el desempeño académico percibido se relacionan directamente con una magnitud alta. Esto significa que cuando el estudiante se percibe como competente y capaz de enfrentar con éxito las tareas académicas de su carrera, aumenta su satisfacción con el desempeño académico que exhiben. Esto pone de manifiesto que la autoeficacia académica promueve de forma positiva el afrontamiento efectivo de desafíos estudiantiles, constituyéndose como un importante predictor de éxito (Paciello et al., 2016; Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005), pudiendo incluso marcar una diferencia en el desempeño académico de dos estudiantes con el mismo nivel de conocimiento y habilidad (Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos, & Ornelas, 2015; Ornelas et al., 2012).



*Variables cognitivo-motivacionales y su relación con la intención de permanencia.*

- 2) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con la intención de permanencia en estudiantes de primer año.

Esta hipótesis fue corroborada parcialmente, dado que se encontró lo siguiente:

Existe una relación directa entre las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica con intención de permanencia. Sin embargo, la magnitud de estas relaciones fue baja. No obstante, estudios anteriores corroboran la importancia de estas variables en cuanto a su influencia en la permanencia de los estudiantes en la universidad (Jung & Lee, 2018; Pelch, 2018; Roick & Ringeisen, 2018a).

En este sentido, el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado implica, además de habilidades cognitivas, estrategias de tipo metacognitivas y motivaciones que favorecen la persistencia en actividades académicas (Cazan, 2012; Cazan & Anitei, 2010). En lo que respecta a la autoeficacia académica y su relación con la permanencia, se ha visto que la autoeficacia influye de forma importante en el compromiso académico, potenciando así la permanencia en la universidad (You, 2018).

En este estudio, la baja relación encontrada entre las variables cognitivo-motivacionales con la intención de permanencia en la carrera podría deberse a que esta última variable podría estar siendo mayormente influida por otros factores, por ejemplo, sociales, familiares o económicos que no han sido considerados en este estudio por la dificultad de influir en ellos.

*Variables cognitivo-motivacionales y su relación con ajuste, desempeño e intención de permanencia según puntaje PSU.*

- 3) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia en estudiantes de primer año, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en los contextos de PSU media y baja.

Esta hipótesis se corroboró para la relación entre aprendizaje autorregulado con el ajuste a la vida universitaria, donde se encontró una relación directa y de magnitud moderada en los tres contextos de puntajes PSU, siendo mayor la magnitud de relación en los casos de puntajes bajos y medios. Es decir, que a menor puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria la variable aprendizaje autorregulado tiene mayor relevancia en el ajuste a la vida universitaria. Esto podría explicarse porque aquellos estudiantes que han desarrollado en menor grado las habilidades y conocimientos esperados de la educación secundaria requieren en mayor medida desarrollar estrategias de tipo motivacionales y metacognitivas que les permitan desenvolverse adecuadamente en un sentido global a la universidad a modo de compensar la falta de conocimientos y/o habilidades.

Entre aprendizaje autorregulado y desempeño académico percibido se corroboró la hipótesis. La relación fue directa en todos los contextos PSU y de magnitud moderada para los puntajes bajos y medios, disminuyendo a baja para los casos de puntajes altos. Esto podría estar relacionado con que aquellos estudiantes con mayores puntajes en la PSU probablemente pueden suplir posibles deficiencias en algún proceso que implica el aprendizaje autorregulado como la motivación o la metacognición a través de altas habilidades cognitivas y/o conocimientos ya adquiridos.

La hipótesis no se pudo confirmar para la relación de aprendizaje autorregulado con intención de permanencia, ya que si bien existió relación directa la magnitud fue baja para los casos de PSU con puntajes bajos y altos y media baja para el caso de PSU medio. Como se señaló anteriormente, esto podría relacionarse con que la intención de permanencia responde a numerosos factores que podrían no tener que ver principalmente con el ámbito académico, sino más bien de orden personal, económico, familiar o vocacional.

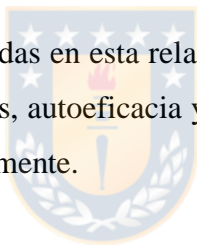
Respecto de la autoeficacia académica, la hipótesis no se cumplió para la relación con las variables ajuste a la vida universitaria e intención de permanencia, ya que se encontraron relaciones directas, pero de baja magnitud. Para el caso de ajuste a la vida universitaria, esto podría relacionarse con que esta variable posee un alcance muy amplio, que aborda más allá de lo netamente académico. Probablemente la autoeficacia académica podría haberse relacionado con una mayor magnitud al ajuste académico, pero como este estudio consideró el ajuste universitario en su globalidad, pudieron haber pesado más aspectos como el ajuste

personal-emocional, social o institucional y de este modo se explicaría la baja relación entre dichas variables.

Sobre la relación de autoeficacia e intención de permanencia, se insiste en lo ya mencionado sobre la complejidad de ésta última variable, respecto de su posibilidad de ser influida por una amplia variedad de factores que escapan al alcance del presente estudio.

En el caso de la relación entre autoeficacia académica con desempeño académico percibido se corroboró parcialmente la hipótesis. Para todos los contextos de puntajes PSU existió una relación directa y de magnitud alta, lo que quiere decir que, a mayor percepción de autoeficacia académica, mayor es la sensación de desempeño académico que tienen los estudiantes, sin importar el nivel de conocimiento o habilidad con el que ingresan a la universidad. Esto concuerda plenamente con la literatura que señala la relevancia de la autoeficacia académica en el desempeño académico (Aguirre, Blanco, Rodríguez-villalobos, et al., 2015; Ornelas et al., 2012; Paciello et al., 2016; Páez, Velásquez, Gómez, & Roldán, 2017).

Las altas magnitudes encontradas en esta relación para todos los contextos de PSU, podrían deberse a que ambas variables, autoeficacia y desempeño académicos percibido, se relacionan y retroalimentan constantemente.



*Variables cognitivo-motivacionales y su relación con ajuste, desempeño e intención de permanencia según lugar de preferencia de la carrera.*

- 4) Las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica se relacionan de manera directa y con una magnitud moderada con las variables ajuste a la vida universitaria, desempeño académico percibido e intención de permanencia, siendo de mayor magnitud aquellas relaciones en los contextos de preferencia de postulación a la carrera en segunda y tercera opción.

Para el caso de aprendizaje autorregulado y su relación con ajuste a la vida universitaria, la hipótesis fue corroborada parcialmente, ya que existió una relación directa en todos los contextos de elección de carrera, siendo de una magnitud moderada en contextos de primera y segunda opción y muy alta para estudiantes que eligieron su carrera en tercera opción o más. Probablemente esta relación se pueda explicar porque al elegir la carrera en

primer o segundo lugar existe una motivación intrínseca de los estudiantes por adaptarse a la universidad para lograr el objetivo de titularse en un área que es de su completo interés, mientras que para quienes no han priorizado la carrera que estudian los factores cognitivo motivacionales, como lo es el aprendizaje autorregulado, cobran mayor relevancia para adaptarse a las demandas de la universidad, dado que la motivación no viene dada por sí sola y no es suficiente para que estos estudiantes logren ajustarse.

En el caso del aprendizaje autorregulado con el desempeño académico e intención de permanencia en la carrera, la hipótesis no se cumplió. Si bien las relaciones fueron directas para todos los casos de elección de carrera, las magnitudes no se comportaron como se esperaba. En este sentido, el aprendizaje autorregulado con el desempeño académico presentó una magnitud moderada en contextos de elección en primera y segunda opción, pero baja en contextos de elección en tercera opción o más. Mientras que el aprendizaje autorregulado tuvo una relación moderada a baja con la intención de permanencia en contextos de carrera elegida en primera y tercera opción o más (.30 y .31 respectivamente), mientras que en contextos de carrera en segunda opción la relación ni siquiera fue significativa, por lo tanto, no es posible fundamentar conclusiones desde este resultado.

Respecto de la autoeficacia académica, la hipótesis se cumplió de manera parcial para lo que respecta a su relación con ajuste a la vida universitaria y desempeño académico percibido en los distintos contextos de elección de carrera, mientras que fue no se cumplió para la relación con intención de permanencia ya que en este caso las relaciones en su mayoría no fueron significativas y la única que lo fue (elección de carrera en primera opción), resultó ser de magnitud baja.

En el caso de la autoeficacia académica con ajuste a la vida universitaria, la relación para los tres contextos de elección de carrera fue directa y de magnitud alta, siendo mayor para quienes escogieron la carrera en tercera opción o más. Esto podría explicarse porque para los estudiantes que no priorizaron la carrera en la que están matriculados, el hecho de percibir que tienen habilidades académicas para estudiar una determinada carrera; es decir, sienten que les resulta fácil aprender y obtener buenas calificaciones y que sus esfuerzos son proporcionales a los resultados que obtienen, les hace sentir más satisfechos con la carrera y por ende, promueve una mejor adaptación global.

Finalmente, la autoeficacia académica y el desempeño académico percibido resultaron estar directamente relacionados con una magnitud alta en todos los contextos de elección de carrera, destacando quienes eligieron la carrera en tercera opción, donde se presentó la magnitud más alta de los tres contextos (,56), lo que se explicaría porque probablemente los estudiantes que cursan una carrera que no estaba entre sus dos primeras opciones, lo hagan porque no quedaron seleccionados en carreras de su preferencia que seguramente tenían un puntaje de corte más elevado y sean consideradas como carreras más exigentes. Estos estudiantes podrían percibirse como más eficaces académicamente para la carrera que cursan al considerarla menos exigente que la carrera a la que realmente aspiraban entrar. De este modo, al presentar elevada confianza en sus capacidades académicas, los estudiantes obtendrían resultados académicos proporcionales a sus esfuerzos (Zimmerman et al., 2005).

## 6.2 Fase 2 Cualitativa

El objetivo del estudio cualitativo fue comprender cómo fueron las experiencias y vivencias de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica asociadas al abandono universitario, planteando como hipótesis que los estudiantes que abandonaron una carrera universitaria tuvieron dificultades asociadas a estas vivencias.

Tras el análisis temático de las entrevistas, se encontró que la gran parte de los sujetos efectivamente experimentó dificultades en lo referido a vivencias de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica durante su estadía en la carrera que abandonaron.

### *Vivencias y experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje autorregulado*

En lo que se refiere a la autorregulación del aprendizaje, en la fase de planificación, entendida como los pasos a seguir que el estudiante determina para alcanzar un determinado objetivo académico y que se considera una fase crítica para el éxito de la meta a alcanzar (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b), la principal dificultad que manifestaron los estudiantes en esta fase tuvo que ver con los hábitos de estudio durante su estadía en la carrera, manifestando tener problemas para organizarse debido a la carencia de este hábito que finalmente les significaba estudiar o realizar sus quehaceres académicos a contra tiempo y

sin obtener los resultados esperados: “no era muy riguroso, me mandaba atracones de materia dos días antes y siempre me faltaba tiempo, era obvio, después de los certámenes aprendía más que antes” (Entrevista 22).

En la fase de ejecución se identificaron dos fenómenos influyentes. El primero tiene que ver con la búsqueda de ayuda oportuna que reportaron los estudiantes. La mayoría de los jóvenes señaló que, ante una dificultad en el ámbito académico, acudía a terceros para solucionar sus dudas. Sin embargo, resulta interesante que casi la totalidad de los entrevistados señaló que a quienes recurrían era a sus pares, por sobre consultar directamente al profesor. Los motivos de esta decisión tenían que ver principalmente por percibir a los profesores como distantes y, por ende, no tener la confianza o el momento adecuado para preguntar. Esta situación concuerda con algunas de las limitaciones del sistema educativo en torno a la autorregulación del aprendizaje planteadas en el marco teórico y que se refieren a necesidad de que los docentes se impliquen en mayor medida en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la autorregulación mediante oportunidades para ejercitar esta competencia tanto dentro como fuera del aula de clases (Rosário et al., 2014), considerando además las necesidades particulares de sus estudiantes para poder influir no sólo en aspectos cognitivos sino también metacognitivos y motivacionales (Panadero, 2017; Roick & Ringeisen, 2018b).

Lo anterior está relacionado también con otra dificultad importante identificada en los estudiantes y que tiene que ver con que la mayoría refirió haber basado su estudio en aprendizaje memorístico en lugar de estudiar comprendiendo la materia y dando paso a un aprendizaje profundo. Probablemente esta situación tenga que ver con la falta de conocimiento de los estudiantes en lo que respecta a técnicas de estudio o falta de comprensión de la materia. En este sentido, sería recomendable que las universidades crearan contextos más sensibles a las necesidades de sus estudiantes, para lo cual sería indispensable crear instancias en las que los cursos pudiesen ser de un número más reducido de estudiantes que favoreciera un trato más cercano con los profesores, en donde estos pudieran identificar las falencias de sus estudiantes y sugerir estrategias concretas sobre cómo estudiar para un determinado examen, favorecer la asociación entre contenidos y dar *feedback* sobre la manera en que tienen de estudiar y cómo hacer que esta sea más efectiva.

Abordar esta materia, la cercanía profesor- estudiantes y la promoción de estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de universidades y docentes, resulta fundamental para promover el desempeño académico (Cazan, 2012) y la retención de estudiantes universitarios, especialmente en el primer año (Pelch, 2018).

Finalizando el análisis del aprendizaje autorregulado, se encontró también un aspecto positivo de los estudiantes en la fase de autorreflexión, ya que la mayoría consideró que su desempeño académico era atribuible a causas internas que eran factibles de modificar, ya que tenían que ver con el esfuerzo y el tiempo dedicado al estudio. Ejemplo: *“Pasó por un tema de madurez también. Aunque yo creo que es más por responsabilidad, porque si hubiese sido más responsable y hubiese estado asistiendo a clases o estudiando, hubiera podido seguir independiente de todo”* (Entrevista 2).

#### *Vivencias y experiencias de los estudiantes en torno a la autoeficacia académica*

En lo que se refiere a la autoeficacia académica, en la categoría denominada “competencia”, entendida en el contexto del ámbito académico, se hizo alusión al esfuerzo y la percepción de habilidad de los entrevistados para enfrentar los desafíos académicos de sus respectivas carreras abandonadas. En relación con el esfuerzo percibido, los entrevistados se dividieron en dos grupos: unos manifestaban haberse esforzado bastante, sin embargo señalaban no haber obtenido resultados acordes al esfuerzo invertido, *“Las notas reflejaban que yo no sabía, pero no mi esfuerzo, porque yo podía pasar días estudiando una materia, pero igual no la entendía”*. (Entrevista 19); mientras que otros señalaron que el esfuerzo dedicado fue mínimo, *“Me sentía ya bastante colapsado, porque nunca es fácil. Los ramos son difíciles, pero igual es un tema de uno. Porque ya con la práctica se siente más seguro para hacer los ejercicios... como que estaba desmotivado y no me sentía capaz. Aunque igual era por un tema de que no lo intentaba, no era como que me pasara estudiando y al final me sacaba mala nota, no. Ese no era el caso”* (Entrevista 13).

En este sentido, al analizar las entrevistas de forma global se encontró que el esfuerzo que los estudiantes realizaban durante la permanencia en la carrera que cursaban estaba relacionado directamente con el interés genuino que tenían por la carrera, existiendo un mayor compromiso por parte de quienes estaban motivados intrínsecamente, ya que los

estudiantes que dijeron haberse esforzado poco, eran los mismos que habían manifestado haber ingresado por descarte en relación al puntaje obtenido en la PSU o por presiones familiares.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de habilidad para desempeñarse en las asignaturas de la carrera, la mayoría de los estudiantes señalaban sentirse competentes y con una habilidad alta para aprender. Sin embargo, señalaban que esta capacidad se veía permeada por el interés que les generaba la asignatura que estaban cursando, manifestando que aquellas áreas del conocimiento que les generaban interés les resultaban mucho más fáciles en términos de aprendizaje y desempeño académico. *“Yo creo que no me cuesta tanto, de hecho, estudio un poco y ya sé lo que estoy haciendo, pero creo que aprendo rápido cuando estoy motivada”*. (Entrevista 1); *“Yo aprendo súper rápido, cuando me propongo o me gusta algo tengo la media mente”* (Entrevista 7); *“Yo creo que buena, pero siempre cuando algo me interese; porque si no, no le voy a dar mucha atención.”* (Entrevista 8). *“¿Cómo consideras que es tu capacidad para aprender? Buena para kine y mala para pedagogía. Cuando quiero, yo sé que puedo, pero me tiene que gustar, debo tener motivación para hacerlo”* (Entrevista 9).

Es decir, los entrevistados consideran que su autoeficacia académica está supeditada al interés que le generan (o no) las asignaturas que cursaban en las carreras que abandonaron, señalando que cuando existía, es decir a mayor interés en las asignaturas, mayor percepción de autoeficacia académica y viceversa. Dicho en otras palabras, los entrevistados que no se sentían atraídos realmente por los contenidos que estaban viendo, experimentaban una disminución de su esfuerzo y capacidad de aprendizaje. Por ende, su autoeficacia académica se veía afectada negativamente, desembocando en una disminución del desempeño académico, ya que tal como señala la literatura la percepción de autoeficacia académica puede explicar diferencias en el desempeño académico de estudiantes con un mismo nivel de habilidad y conocimiento, siendo un importante predictor de retención de estudiantes universitarios (Linnenbrink et al., 2013; Roick & Ringeisen, 2018a; Usán et al., 2018).

Se destacó también el poder que tenían las influencias externas en la percepción de autoeficacia de los alumnos, confirmando la característica y posibilidad de permeabilidad que tiene este constructo, pudiendo ser influida para bien o para mal por el entorno cercano,



especialmente por parte de los docentes (Hosseini et al., 2018; Larose et al., 2018; Metcalf et al., 2018).

En la categoría de “emociones en torno al desempeño académico”, se identificaron tres emociones con mayor frecuencia en las entrevistas, la primera era la frustración, la segunda un estado permanente de ansiedad y estrés y, finalmente, la vergüenza de los entrevistados mientras cursaba la carrera que abandonaron. Estas emociones se relacionan con una baja percepción de autoeficacia que a su vez impide un adecuado ajuste a la vida universitaria, en este caso referido específicamente al ajuste personal-emocional, y que resulta ser crítico para la permanencia en la carrera (Holliman et al., 2018).

### 6.3 Conclusión

Cómo conclusión general se ha determinado que en este estudio las variables cognitivo-motivacionales correspondientes al aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica juegan un rol fundamental en las experiencias de los estudiantes universitarios. Los estudiantes que presentaron altos niveles en estas variables, así como los que en el estudio cualitativo señalaron haber tenido experiencias satisfactorias asociadas a las mismas, presentaron un mejor ajuste a la vida universitaria y mejor desempeño académico.

Respecto de la intención de permanencia, se determinó que esta si bien también fue influida por las variables cognitivo-motivacionales estudiadas, sobre todo para los participantes del estudio cualitativo, en el estudio cuantitativo no tuvieron la relevancia esperada, puesto que las relaciones encontradas en los resultados fueron bajas o no significativas. Esto se podría explicar porque la permanencia en la universidad puede verse influida por otros factores que no se limitan al ámbito académico. Es decir, es más probable que la permanencia o abandono tengan que ver en mayor medida con aspectos económicos, familiares o personales de la vida de los estudiantes.

No obstante, en este estudio se pudo confirmar la relevancia del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, tal como había sido señalado anteriormente por la literatura revisada. En el caso del aprendizaje autorregulado, las relaciones más significativas en todos los contextos, estuvieron dadas con el ajuste a la vida universitaria, dado que los procesos implicados, tales como; la cognición, la metacognición y la motivación; así como las fases de planificación, ejecución y autorreflexión, son requisitos

fundamentales para que los estudiantes puedan considerarse autónomos y responsables de sus procesos de aprendizaje, características que son el principal objetivo de las instituciones de educación superior (Fernández et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La autoeficacia académica por su parte, estuvo mayormente asociada al desempeño académico, confirmando también lo mencionado en la literatura respecto de la estrecha relación existente llegando a constituirse incluso como un predictor de éxito ya que una alta percepción de autoeficacia promueve el afrontamiento efectivo de desafíos estudiantiles aún en circunstancias estresantes y pudiendo marcar una diferencia entre estudiantes con un mismo nivel de conocimiento y habilidad a favor del que posee mayores niveles de autoeficacia académica (Aguirre, Blanco, Rodríguez-villalobos, et al., 2015; Páez et al., 2017).

La principal razón por la cual se decidió estudiar los fenómenos de ajuste a la vida universitaria, desempeño académico e intención de permanencia desde el rol que juegan las variables/ fenómenos cognitivo-motivacionales referidas al aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, fue justamente porque estas pueden ser influidas y modificadas a través del contexto académico, entendido cómo profesores y universidades. A continuación, se establecen algunas recomendaciones para mejorar o fortalecer en la práctica el proceso de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica.

En relación con el aprendizaje autorregulado, se recomienda a los docentes:

- 1) Procurar mantener una relación cercana con sus estudiantes, mostrando disponibilidad para atender dudas y acoger solicitudes.
- 2) Entregar un programa al inicio de curso de los contenidos que se verán y las fechas de evaluaciones, de modo que los estudiantes puedan planificar anticipadamente su calendario de estudios.
- 3) Al inicio de cada clase señalar el objetivo académico que tiene la misma y recalcar de manera explícita los aspectos más relevantes.
- 4) Adentrarse a los nuevos contenidos realizando asociaciones con contenidos ya vistos, de modo de promover el aprendizaje profundo en los estudiantes.
- 5) Considerar la materia de clases que se está abordando para ir entregando sugerencias de maneras de estudio que podrían facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

6) Al final de cada clase, realizar preguntas clave, para que los estudiantes respondan de manera voluntaria y se vayan retroalimentando en sus respuestas.

7) Junto con la elaboración de evaluaciones, realizar también rúbricas en las que se especifique el puntaje que llevará cada pregunta, especificando que tipo de respuestas quedarán sin puntaje, cuáles tendrán algo de puntaje, mitad del puntaje y puntaje completo. Idealmente justificar con un ejemplo.

8) Una vez puestas las notas de las evaluaciones, entregar a los estudiantes y destinar una clase de revisión en donde se vaya cotejando la rúbrica de evaluación con la evaluación del alumno, dejando espacio para preguntas y aclaraciones.

En relación con la autoeficacia académica, se recomienda a los docentes:

1) Al inicio de cada clase realizar una introducción que muestre la relevancia de los contenidos que se abordarán, buscando generar interés en los estudiantes.

2) Identificar el nivel de conocimientos previos y habilidades de los estudiantes de modo que el docente pueda establecer en base a esto cómo abordar los contenidos de una manera que resulte desafiante pero no imposible de realizar.

3) Destacar las habilidades o conocimientos de los estudiantes que les pueden facilitar su desempeño académico o elogiar sus logros, pero siempre de manera realista.

Finalmente, algunas recomendaciones a nivel institucional consisten en capacitar a sus docentes en metodologías de educación y mantenerlos actualizados en torno a estas, promover buenos ambientes laborales dado que esto también impactará en la actitud del docente en el aula y hacer esfuerzos por reducir el número de alumnos por sala de modo que se favorezca un trato más cercano entre estudiantes y profesores. Esto se podría abordar realizando más secciones de cursos en las carreras que son muy numerosas o bien procurar que por lo menos las ayudantías sean de grupos pequeños. Además, se recomienda establecer un curso de introducción a la vida universitaria para todos los estudiantes, sin discriminar a grupos que se hayan identificado de riesgo, puesto que esto podría afectar negativamente la autoeficacia académica de dichos estudiantes.

## 7. Referencias

- Abello R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38 (2), 7-19.
- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos , Diferencias entre Hombres y Mujeres General Perceived Self-Efficacy in Mexican University Students , Differences between Men and Women, 8(5), 97–102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formacion Universitaria*. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Pahi, M. H., Mir, S., & Shah, M. (2017). Engaging Ph . D . Students : Investigating the Role of Supervisor Support and Psychological Capital in a Mediated Model, 10(2), 283–306. <https://doi.org/10.22059/ijms.2017.220219.672364>
- Almeida, L., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicologia*, 28, 860–865. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>
- Ambiel, R. A. M., Dos Santos, A. A. A., Dalbosco, S. N. P., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Ayala, J. C., Manzano, G., & Ayala, J. C. (2018). Academic performance of first-year university students : the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *American Psychological Association*, 31(2), 179–189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1). <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40, 25–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Bastien, G., & Johnson, L. R. (2018). Striving for Success : Academic Adjustment of International Students in the U . S . , 8(2), 1198–1219. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia e estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16*(1), 1–28.
- Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 104–108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>
- Cazan, A. M., & Anitei, M. (2010). (\*),(\*\*) University of Bucharest, Romania, Dep. of Psychology, *1*(1), 50–59.
- Chau, Cecilia; Saravia, J. C. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú \*. *Revista Colombiana de Psicología, 23*(2), 269–284. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n2.41106.La>
- Chen, Z., Solberg, S., & Ye, A. (2018). Chinese Youth Career Adaptability : Contextual Influences and Pathways to Positive Youth Development, 1–26. <https://doi.org/10.1177/0044118X18784058>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review, 24*(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- De Vries, W., Arenas, P., Muñoz, J. & Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior, XL*(4)(160), 29–49.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la desercion estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 2*, 65–86.
- Díaz, C. P. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIV*(2), 65–86.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual Para La Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 34*(2), 65–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Fernández, E., Bernardo, A., Fernández, Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., & Rosário, P. S. L. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología, 29*(3), 865–875. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Gaete, M., & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad En La Educación, 35*, 51–89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200003>
- García-ros, R., Pérez-gonzález, F., Cavas-martínez, F., Tomás, J. M., Pérez-gonzález, F., & Cavas-, F. (2017). Social interaction learning strategies , motivation , first-year students ' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology, 34*10(November), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>
- García, Y., López de Castro, D., & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro, 6*(2), 272–278. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4804871>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

México: Mc Graw Hill.

- Himmel K., E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad En La Educación*, 91–108. Retrieved from <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318955602Modelo de analisis de la desercion estudiantil en la educacion superior.pdf>
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A. J., Collie, R. J., Holliman, A. J., Sheriston, L., ... Collie, R. J. (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*, 00(00), 1–12. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491957>
- Hosseini, F., Maktabi, G., Shehni, M., & Haji, A. (2018). The effects of teaching reflective thinking model on academic self-efficacy , achievement motivation , intention certainty and reflective thinking of the of Farhangyan University students in Ahvaz . Ahvaz , Iran, 7, 401–418.
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Computers & Education Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses ( MOOCS ). *Computers & Education*, 122(February), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>
- Katz, S., & Somers, C. L. (2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. *Current Psychology*, 36(1), 56–65. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9384-0>
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, (1987), 15–20.
- Larose, S., Wit, D. J. De, Dubois, D., Erdem, G., & Lipman, E. L. (2018). How Mentor Support Interacts With Mother and Teacher Support in Predicting Youth Academic Adjustment : An Investigation Among Youth Exposed to Big Brothers Big Sisters of Canada Programs, 205–228. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-0509-8>
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R., & Arbor, A. (2013). Reading & Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties THE ROLE OF SELF-EFFICACY BELIEFS INSTUDENT ENGAGEMENT AND LEARNING, (May 2013), 37–41.
- López Gutiérrez, I., Marín Fontela, G., & García Rodríguez, M. E. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 45–52.
- Metcalf, D. A., Kilian, K., Wiener, K., Metcalf, D. A., Kilian, K., & Wiener, K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university : strategies for first- generation students university : strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484705>
- Oliva Mella, P., & Narváez, C. G. (2013). Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 27(1), 86–91.
- Olivari, & Urra. (2007). SELF-EFFICACY AND HEALTH BEHAVIORS, (1), 9–15.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formacion Universitaria*, 5(2), 17–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Self-ef fi cacy con fi gurations and wellbeing in the academic context : A person-centred approach ☆, 99, 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083>



- Páez, V. C., Velásquez, D. C. L., Gómez, S. M. M., & Roldán, C. P. N. (2017). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. *Revista Colombiana de Psicología*.  
<https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1–28.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (n.d.). Psicología Educativa, 23(1), 89–94.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30, 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Páramo Fernández, M. F., Araújo, A., Vacas, C. T., Almeida, L. da S., & González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicotherma*, 29(1), 67–72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM.
- Pennington, C. R., Bates, E. A., Kaye, L. K., Bolam, L. T., Pennington, C. R., Bates, E. A., & Kaye, L. K. (2017). Transitioning in higher education : an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 9486(August), 1–12.  
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Pool-Cibrián, W., & Martínez-Guerrero, J. (2013). Revista Electrónica de Investigación Educativa Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios Self-efficacy and Use of Strategies for Self-regulated Learning in University Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21–37.
- 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). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Qian, L., & Fuqiang, Z. (2018). ACADEMIC STRESS , ACADEMIC PROCRASTINATION AND ACADEMIC PERFORMANCE : A MODERATED DUAL-MEDIATION MODEL, 9, 38–46.
- Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee, A., & Blauw, J. N. (2018). Influence of Achievement Goals and Academic Self-efficacy on Academic Achievement of Thai Undergraduate Students : Across Non Procrastinators and Procrastinators, 16(45), 243–271.
- Rivera, M., Martínez, M., González, F., & Salazar, M. (2016). Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo. *Revista De*, 25(2), 1–16. Retrieved from  
<http://www.semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewArticle/44842>
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018a). Learning and Individual Differences Students' math performance in higher education : Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 65(September 2016), 148–158.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.018>
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018b). Students' math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy. *Learning and*

- Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.018>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- 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.
- Salazar, L. R., & Hayward, S. L. (2018). An Examination of College Students ' Self- Efficacy , Motivation , Test Performance , and Expected Grade in Introductory-Level Economics Courses, 00(0), 1–24. <https://doi.org/10.1111/dsji.12161>
- Sevinc, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First-Year University Students: The Case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301–1309. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2081>
- Taheri-kharameh, Z., Sharififard, F., & Asayesh, H. (2018). Relationship between Academic Self-efficacy and Motivation among Medical Science Students, 7–11. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/29482.11770>
- Usán, P., Salavera, C., & Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout , engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares How is the relationship between burnout , engagement and academic self- - efficacy ? A study in teenage students .
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). Correction to: First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment (European Journal of Psychology of Education, (2018), 33, 4, (749-767), 10.1007/s10212-017-0347-8). *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 769. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0364-7>
- van Rooij, E., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wiggins, J. B., Grafsgaard, J. F., Boyer, K. E., Wiebe, E. N., & Lester, J. C. (2016). Do You Think You Can ? The Influence of Student Self-Efficacy on the Effectiveness of Tutorial Dialogue for Computer Science. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0091-7>
- You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress , academic self-efficacy , and task value on persistence in learning among Korean college students, 2000(Nces 2016).
- Zanden, P. J. A. C. Van Der, Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018). *AC. Educational Research Review*. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>



- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.  
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva Barry J. Zimmerman\* 1 , Anastasia Kitsantas\*\*, Magda Campillo. *Learning*, 5, 1–21. Retrieved from <http://www.revistaevaluar.com.ar/51.pdf>
- Zimmerman, B., & Martinez-pons, M. (2016). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting, 29(3), 663–676.
- Zulma-Lanz. (2006). Estudios Pedagógicos ISSN : 0716-050X Universidad Austral de Chile Chile Zulma Lanz , María APRENDIZAJE AUTORREGULADO : EL LUGAR DE LA COGNICIÓN , LA METACOGNICIÓN Y LA MOTIVACIÓN Cómo citar el artículo Número completo Más información del artículo Página.
- Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32, 121-132.



## 8. Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

El estudio corresponde a la tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de Maite Zúñiga Vilches, dirigida por la Doctora en Psicología María Victoria Pérez Villalobos.

Se solicita mi colaboración respondiendo al cuestionario que me tomará un máximo de 20 minutos responder. Se me ha informado que mi colaboración será libre y voluntaria, la podré suspender en cualquier momento sin dar explicaciones ni tener consecuencias negativas para mí; que este estudio no presenta riesgos para mi integridad; que los datos solicitados no son anónimos pero serán manejados con absoluta confidencialidad y mi nombre no aparecerá en ninguna parte del estudio o publicación de sus resultados y que si me interesa, puedo solicitar que se me haga llegar un informe con el resumen de los resultados dejando escrito mi correo en este documento.

Ante cualquier duda puedo comunicarme con la responsable de esta investigación, la psicóloga Maite Zúñiga Vilches, mediante correo electrónico [maizuniga@udec.cl](mailto:maizuniga@udec.cl)

---

Nombre del participante

---

Firma del participante

---

Fecha

Anexo 2. Instrumentos fase I Cuantitativa

**Cuestionario de Vida Universitaria**

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

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

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

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

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

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

| Pensando en mi vida universitaria |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1                                 | Creo que encajo bien en la Universidad                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2                                 | Sé por qué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3                                 | Últimamente me he sentido nervioso(a)                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4                                 | En la universidad estoy conociendo a personas y haciendo amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5                                 | Estoy satisfecho(a) con mi decisión de estar en la Universidad  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|    |  |   |   |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 6  | Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7  | Últimamente he experimentado tristeza y bastantes cambios de humor         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8  | Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9  | Creo que no soy capaz de realizar todo lo que se me exige                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Últimamente me siento cansado(a) la mayor parte del tiempo                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Me estoy adaptando bien a la Universidad                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Desearía estar en otra Universidad   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Me resulta difícil tener tantas responsabilidades                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Tengo amistades cercanas en la Universidad                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | Espero completar mis estudios en esta Carrera                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | Me gusta realizar los trabajos de las asignaturas                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | Últimamente no soy capaz de controlar mis emociones                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | Estoy satisfecho(a) con las actividades sociales que oferta la Universidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | Estoy pensando en cambiarme a otra Carrera                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

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

| <b>Pensando en mi vida universitaria</b> |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 21                                       | Últimamente no me siento muy motivado(a) para estudiar                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22                                       | Creo que tengo suficientes habilidades sociales para integrarme bien en la Universidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23                                       | Estoy pensando en abandonar definitivamente la Universidad                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24                                       | Últimamente dudo del valor que puede tener una Carrera universitaria                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25                                       | Estoy satisfecho(a) con el número y variedad de asignaturas que tengo                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26                                       | Últimamente he pensado pedir ayuda psicológica   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27                                       | No me siento cómodo(a) con otros 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?<br>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 45. ¿Te has cambiado de carrera?<br>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
|---|---|

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 |

| <b>En mi Carrera...</b>   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

| Muy Deficiente | 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

.....  
.....



### Anexo 3. Instrumentos fase II Cualitativa

#### Pauta de Entrevista

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

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

#### Guion de entrevista

| <b>Temas</b>                     | <b>Preguntas centrales</b>   | <b>Preguntas accesorias</b>   |
|----------------------------------|--|---|
|                                  | Pensando en el periodo que estuviste en la universidad, e incluso..., antes de entrar a la universidad...                |   |
| <b>Motivación por la carrera</b> | ¿Cómo es que llegaste a la carrera que estudiaste?<br>El tiempo que estuviste en esa carrera ¿Cómo lo pasaste? ¿Por qué? | ¿Estudiabas?<br>¿Por qué estudiabas?<br>¿Ibas a clases?<br>¿A qué hora llegabas a las clases generalmente?<br>¿Cómo era tu participación en clases? |

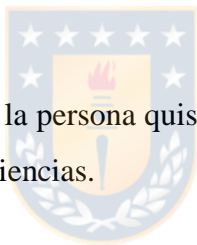


|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Satisfacción académica</b></p>             | <p>-Cuéntame acerca de tu experiencia en la universidad, las cosas buenas y no tan buenas que viviste.</p> <p>- ¿Cómo te sentías cuando asistías a clases?</p> <p>- ¿Qué actividades de la carrera te generaban gusto?</p> <p>- ¿Qué rescatarías de tu experiencia en la universidad?</p>   | <p>Cuéntame cómo era un día común de universidad</p>                              |
| <p><b>Autoeficacia (competencia)</b></p>         | <p>-En el periodo que estuviste en la universidad ¿cómo piensas que lo hiciste?</p> <p>- ¿Cómo consideras que es tu capacidad para aprender?</p> <p>Considerando tú desempeño y tus experiencias ¿Cómo te definirías como estudiante universitario?</p>   | <p>¿Cómo te percibías como estudiante en las distintas asignaturas?</p>           |
| <p><b>Relación</b></p>                           | <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> |
| <p><b>Autonomía</b></p>                          | <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>  |   |
| <p><b>Percepción de apoyo a la autonomía</b></p> | <p>¿Los profesores te daban la oportunidad de elegir? me puedes contar sobre eso</p> <p>¿Cómo eran las evaluaciones que realizaban?</p> <p>¿Alguna vez te tocó conversar con algún profesor sobre alguna situación delicada?</p> <p>¿Cómo te sentiste? ¿Crees que fue receptivo?</p> <p>¿Sentías que tus profesores aceptaban propuestas e inquietudes?</p> <p>¿Cómo sentías que los profesores consideraban la opinión y/o visión de los/as estudiantes?</p> | <p>¿Los profesores te facilitaban espacios de participación en clases?</p>        |
| <p><b>Autoregulación académica</b></p>           | <p>¿Cómo hacías para responder a las exigencias de la universidad?</p>  | <p>¿Tenías alguna rutina de estudios? ¿Podías</p>                                 |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | ¿Qué hacías si se presentaban dificultades?   | estudiar en tu casa?<br>¿Solías llegar puntual a las clases? ¿Tomabas apuntes? |
| <b>Desempeño académico percibido</b>   | ¿Cómo consideras que fue tu desempeño en la carrera?<br>Si piensas en el tiempo y esfuerzo que dedicabas a estudiar ¿crees que tus notas lo reflejaban? ¿Por qué?   |  |
| <b>Intención de abandono\ abandono</b> | ¿Cómo fue que te viste en el escenario de dejar la universidad (//pausa) ...qué circunstancias o razones tuviste para hacerlo?<br>Cuando dejaste la universidad ¿fue una situación de improviso o lo venías considerando hace un tiempo?<br>Cuéntame ¿cómo te sentiste cuándo dejaste la universidad?<br>¿Qué recomendarías a otros jóvenes que están pensando en abandonar la carrera? | ¿Cómo fue el apoyo que tuviste en este proceso?                                |

**Cierre:**

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



## Anexo 4. Solicitud validación de categorías juez experto

Estimado(a):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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