

Capítulo 5**EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA COMO
ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DE LA
DESERCIÓN Y MOVILIDAD EN ESTUDIANTES DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CONCEPCIÓN,
CHILE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-EMPÍRICA**

Rodolfo Antonio Álvarez Jara¹

INTRODUCCIÓN

La deserción y movilidad de los estudiantes de educación superior es uno de los problemas que preocupa a las universidades de todo el país. Estudios realizados por diferentes universidades e institutos técnicos sobre el tema, dejan ver que tanto la incapacidad para responder ante la exigencia académica, como la situación socioeconómica imperante resultan las causas principales de este fenómeno.

Junto a esto, la escasa claridad en el alumnado tanto sobre los objetivos de estudio, y de las disciplinas que se intenta abordar, como la falsa idea que se posee respecto de lo que será la futura vida profesional, hacen que el desencanto hacia una carrera universitaria llegue muy pronto. A esto se suma la débil articulación que existe entre la enseñanza media y el nivel universitario o superior, la escasa adquisición de competencias profesionales en los primeros años, actitudes negativas y poco maduras por parte del estudiante, lo que hace el escenario mucho más complejo para poder favorecer su permanencia en las carreras.

1 Magíster en Pedagogía Educación Superior. Director Carrera Psicología. Universidad Santo Tomás Sede Concepción, Chile.
rodolfoalvarez@santotomas.cl

Es por esto que es común que el fenómeno de la deserción se presente en primer o segundo año de una carrera, y corresponde a una situación que tiene directa relación con la elección de la carrera, es decir, con la vocación y la madurez del estudiante. Otras condiciones, pero secundarias, son las oportunidades económicas. Básicamente, la deserción, se debe a problemas de certeza o de inseguridad sobre lo que se está escogiendo para estudiar. Es por tanto una situación que, sin lugar a dudas, es más de carácter personal que por situaciones ambientales. De aquí la importancia de determinar con mayor exactitud qué variables intervienen en este proceso para proponer alternativas que permitan su disminución.

Dentro de las variables que la literatura e investigaciones destacan (Sanders & Sanders, 2007; Milicic, 2001; Bandura, 2000), están las expectativas de autoeficacia, como variable personal mediadora en los procesos de elección y mantención de carrera y desempeño académico.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

El acceso a la educación superior ha dejado de ser un problema para muchos estudiantes y familias, gracias a la gran oferta y facilidades impulsadas por el gobierno de Chile y las instituciones privadas. Esto ha tenido sus costos, pues las instituciones universitarias y los centros de formación técnico-profesionales han tenido que asumir el rol de ser entidades remediadoras de características académicas, personales y sociales de los estudiantes que las escogen, pues los procesos de selección no son tan exigentes (SIES, 2012).

De esta forma, los medios de financiamiento, los cursos remediales y los servicios de atención a estudiantes han pasado a ser partes indispensables en las estructuras académico-administrativas de estas instituciones, con el fin de lograr que los estudiantes matriculados se mantengan en ellas,

pues estas, de alguna forma, deben subsistir en un ambiente plagado de ofertas, y además dar respuesta a las políticas que promueven un mayor ingreso al nivel de la educación superior.

Es en este contexto en donde la deserción estudiantil cobra una importancia relevante, y la pesquisa de los factores que la generan y el control de estos, son tareas a las que las instituciones deben atender, pues las universidades deben generar condiciones para que sus estudiantes no deserten o cambien de institución. Esto es lo que en la actualidad genera dificultades competitivas entre las instituciones, y un factor que es tomado en cuenta como indicador de eficiencia en las políticas de certificación de calidad en la educación.

Desde un punto de vista amplio, las características que traen los estudiantes y su influencia en el proceso educativo tienen incidencia en todas las áreas fundamentales (*curriculum*, planificación y diseño de la enseñanza, didáctica, etc.). Pero desde un análisis más fino, la detección de las necesidades educativas tiene relación con aspectos específicos de la planificación y diseño de la enseñanza, topándose en esto con aspectos didácticos. El hecho de identificar cuáles son las características que poseen los estudiantes implica la adecuación del proceso que se llevará a cabo en ellos para poder mantenerlos como estudiantes. El desarrollo de competencias personales, pasa a ser, de un elemento transversal a uno de carácter fundamental que debe tener un trato directo en las distintas asignaturas del plan de estudio. Además se deben generar cursos especiales para esto, con didácticas adecuadas, sin dejar de lado el apoyo de las otras cátedras del plan de estudio. Aquí los docentes pasan a ser actores fundamentales en la consecución de resultados, a quienes se les debería entregar herramientas para que se desempeñen didácticamente de mejor forma en el aula, plagada de diferencias.

DESERCIÓN

La carencia de un concepto común que permita una recolección de datos con una metodología única, es una constante en los estudios sobre deserción en todos los niveles: primario, secundario o terciario de educación. Se han utilizado en las investigaciones definiciones complementarias, diferentes o simplistas, pero no contradictorias. Se mostrará a continuación un panorama de la diversidad de definiciones que se han manejado en los diferentes estudios.

De alguna manera la “deserción” es algo que el individuo “decide”, aun cuando tal decisión no sea la expresión exacta de su voluntad. Por ejemplo, la realidad socioeconómica es algo que puede acompañar la decisión, que al parecer es voluntaria. De todas formas, los elementos que acompañan la decisión (subjetiva) son en algún momento objetivos (Álvarez, 1996).

También en la deserción por motivos académicos (objetiva) pueden mediar elementos subjetivos. La deserción académica implica un análisis de todo el sistema universitario y de los antecedentes del estudiante, como su orientación vocacional, su familia, su entorno social, etc. (Álvarez, 1996).

Algunos autores (González & Uribe, 2002; Páramo & Correa, 1999 en Barrero, 2015; Salazar, 1999) definen la deserción como el abandono del aula por razones de índole estrictamente académicas, y que tendría sus causas tanto en los estudiantes como en los profesores.

Por otro lado, también la movilidad o cambio de carrera o institución hace que se modifique el concepto de deserción. Usualmente habrá que considerar entonces si la deserción es de programa, de institución, o del sistema universitario (Salazar, 1999).

En definitiva, se debe distinguir entre la deserción intrasujeto o no académica y la extrasujeto o deserción académica. La deserción académica será entonces por razones disciplinarias o por rendimiento y la deserción no académica por retiro voluntario (Salazar, 1999).

También es necesaria la diferenciación entre la deserción transitoria y la definitiva. Los episodios de deserción tienen que ver con los marcos institucionales. Hay universidades donde se busca evitar los episodios de deserción, por ejemplo, mediante cursos remediales. La política ante esta situación en cada institución va a depender de la oferta y la demanda de educación en cada universidad (Salazar, 1999).

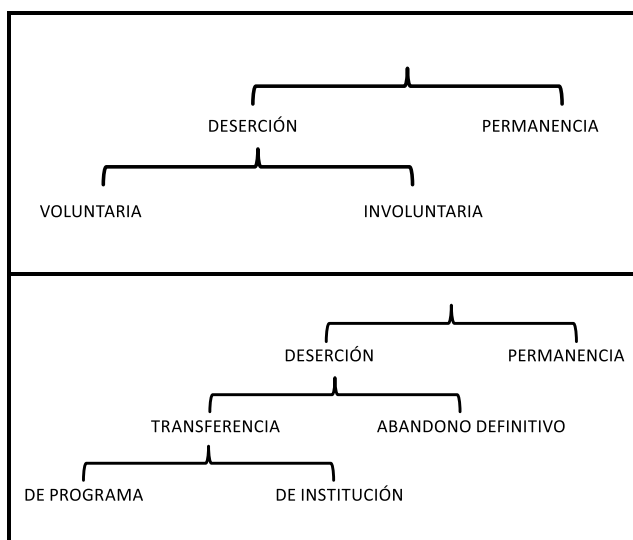


Figura 1
Clasificación de formas de deserción (Barrios, A., 2010)

Barrios (2010) enriquece estas diferenciaciones e introduce además, conceptos como permanencia (en oposición a deserción) y de transferencia, como una forma de deserción, interna en los sistemas educativos (cambio de carrera o de institución), como se aprecia en la Figura 1.

En un artículo sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior Chilena, González & Uribe (2002), destacan que la repitencia y la deserción tienen implicaciones sociales; por un lado, en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias, y por otro, también impacta la dimensión afectiva del estudiante. Esta última se ve directamente impactada por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales; pero que también tienen importantes consecuencias económicas, tanto para las personas como para el sistema en su conjunto (social, educativo y familiar).

Es interesante destacar como distintivo, que dentro de las conclusiones más comunes de los estudios de deserción (González & Uribe 2002; Páramo & Corra, 1999 en Barrero, 2015; Salazar, 1999), en donde se encuentran diversas hipótesis, se plantea como un grupo de factores explicativos fundamentales las características de los modelos de docencia, el sistema de selección universitaria y el efecto combinado de ambos. Existen modelos en que se calcula el éxito de los estudiantes y se establecen mecanismos de alarma temprana cuando las tasas de repro-bación sobrepasan ciertos límites.

Entonces, el fenómeno de la deserción se puede observar desde dos ópticas diferentes. En primer lugar, la individual, que se refiere al hecho de que la persona llega a la universidad buscando obtener un título que lo acredite ante la sociedad como alguien que tiene la idoneidad intelectual y desea retribuirle su cualificación. En consecuencia, quien no logra esta meta individual es llamado desertor. En segundo lugar, se encuentra la óptica institucional, que se relaciona con el choque del estudiante contra los preceptos institucionales que lo repelen, llevándolo lentamente a comprender que debe retirarse, algunas veces conscientemente, otras de manera irracional y dolorosa.

AUTOEFICACIA

El concepto de autoeficacia es introducido por primera vez en: *Autoeficacia: Hacia una Teoría Integradora del Cambio Conductual* (Bandura, 1977, traducido por Opazo, 1992; Bandura, 2000). Desde esa fecha ha obtenido un creciente apoyo empírico en las más diversas áreas del funcionamiento humano. Es así como su teoría es una de las más recientes de una larga tradición de teorías acerca de la competencia personal y la eficacia, y ha generado más cantidad de investigación en psicología clínica, social y de la personalidad en los últimos años que otros modelos y teorías relacionadas (Maddux, 1995). Desde la década de los noventa las investigaciones han estudiado el papel de las creencias de autoeficacia para la comprensión de los procesos para la elección de carrera o para estudiar la efectividad en la exploración de las opciones de ocupación y decidir por una carrera (Hackett, 1995).

La autoeficacia es una, si no la principal, de diversas variables mediacionales autorreferenciales, propuestas por Bandura y otros autores, que actúan en conjunción para co-causar la conducta.

Bandura (2000) define la autoeficacia como las creencias acerca de las propias capacidades que le permiten al sujeto el organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados en lo que realizan.

Según la teoría cognitivo-social de Bandura (2000), los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos.

Las autoevaluaciones de las personas sobre los resultados de sus conductas informan y alteran tanto el ambiente, como sus propias creencias que, a su vez, informan y alteran las conductas subsecuentes. Esta es la fundamentación de la concepción de Bandura (2000) de determinismo recíproco; la visión de que los factores personales en la forma de cognición, afecto y factores biológicos, por una parte, y conductas e influencias medioambientales, por otra parte, crean interacciones que producen una reciprocidad triádica. Puesto que las cogniciones personales están socialmente arraigadas y operan dentro de las influencias socioculturales, los individuos son producto y productores de sus propios ambientes y de sus sistemas sociales. Visto de esta perspectiva, el autosistema que aloja tales estructuras cognoscitivas y afectivas juega un papel prominente manteniendo los mecanismos de la referencia y las sub-funciones de la percepción, la regulación y la evaluación de la conducta.

El proceso de crear y usar las creencias es bastante simple e intuitivo: las personas que se comprometen en una conducta, interpretan los resultados de sus acciones y usan esas interpretaciones para desarrollar las creencias sobre su capacidad de comprometerse en conductas subsecuentes en dominios similares.

Bandura (2000) considera que la capacidad humana para la auto-reflexión es la “capacidad más singularmente humana”. Esta forma de auto-referencia del pensamiento permite al individuo evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta. Estas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que es como Bandura definió.

Con respecto a lo anterior, Bandura (2000) aclara que el individuo no siempre actúa de forma óptima aunque conozca con exactitud la conducta más correcta a desarrollar. Ello se debe a que el pensamiento autorreferente actúa como intermediario afectando su motivación y conducta.

Por lo tanto, la eficacia en el afrontamiento del entorno no consiste únicamente en conocer la forma de actuación más adecuada en cada situación, ni tampoco se trata de una forma fija de comportamientos de la que el sujeto dispone o no en su repertorio, sino más bien, es una capacidad generativa en la que es necesario integrar las subcompetencias cognitivas, conductuales y sociales en un curso de acción con el fin de conseguir distintos propósitos. El éxito de los objetivos propuestos no suele conseguirse hasta que se han elaborado y ensayado formas alternativas de conducta y estrategias que requieren un esfuerzo perseverante.

A continuación se presenta en la Figura 2 el esquema de formación de las expectativas de autoeficacia según la Teoría Cognitiva Social de Bandura. Se aprecia como un aspecto cognitivo; las representaciones simbólicas se asocian con las acciones adecuadas ejecutadas por el individuo generando el pensamiento autoreferente. Es este tipo de pensamiento el que se transforma en autoeficacia al vincularse con la percepción que hace el individuo respecto a su desempeño eficiente.

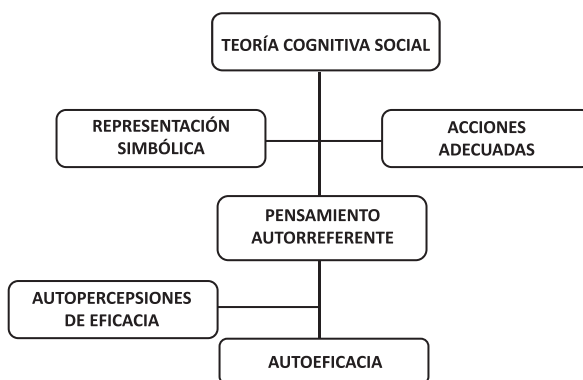


Figura 2
Esquema Formación Expectativas Autoeficacia según
Teoría Cognitiva Social de Bandura (2010)

La autoeficacia no es una creencia generalizada de tipo “rasgo”, sino una creencia específica acerca de la propia capacidad de llevar a cabo ciertas conductas de forma exitosa en una situación dada. Esta característica ha hecho que la autoeficacia sea altamente predictiva de la conducta subsecuente, superando a otras variables similares postuladas (motivación, habilidades, etc.).

Bandura (2010) destaca, que en ausencia de la coerción, con las habilidades adecuadas y los incentivos apropiados, la autoeficacia es el principal determinante en la elección de cualquier acción a realizar, en cuanto se persista y se obtenga el resultado esperado.

FORMACIÓN DE LA AUTOEFICACIA

Para muchas personas la experiencia educativa lejos de ser un recuerdo grato es una fuente de traumas y experiencias negativas. Parte importante de los problemas de adolescentes atendidos por psicólogos y psiquiatras tiene relación con situaciones de estrés durante la infancia (Arón & Milicic, 2004). La importancia que tiene una experiencia educativa satisfactoria en la relación que se da entre los dos principales actores involucrados, el profesor y el estudiante, no es menor. El profesor tiene un papel extraordinario, pues él o ella dejan las huellas de su mala o buena enseñanza, en la interacción con sus educandos. El profesor va entregando “una imagen de sí, de sus competencias, de sus dificultades, y le va proporcionando estrategias para enfrentar las distintas situaciones” (Arón & Milicic, 2004; Milicic, 2001).

Milicic (2001) y Arón & Milicic (2004) proponen tres aspectos que caracterizan a las relaciones profesor-estudiante: la cercanía, la dependencia y el conflicto. Para las autoras la cercanía se refiere a una relación cálida y de confianza entre el profesor y el estudiante, en donde la figura del

profesor y la relación que se establece es una fuente de apoyo y permite al estudiante desarrollar actitudes positivas y de compromiso hacia el contexto escolar. La dependencia se da cuando el estudiante vive la cercanía con el profesor, reflejándose la calidad de la relación y la del propio estudiante con sus pares. Finalmente, el conflicto en la relación trae consigo el estrés para el docente y el estudiante, surge la rabia, los sentimientos de angustia y las actitudes negativas hacia el profesor y el contexto educativo, causas de los problemas de rendimiento y adaptación escolar.

Los profesores no pueden ser vistos como entes neutrales en términos afectivos, la valoración positiva o negativa surge de manera irremediable; lo interesante es que estas valoraciones tienden a ser recíprocas, es decir, si un profesor es percibido de manera positiva por sus estudiantes, él también tiende a tener una percepción positiva de sus estudiantes. Cuando las interacciones son negativas se entra en un círculo vicioso en el cual el estudiante reacciona de manera desafiante y el profesor aumenta su nivel de autoritarismo, aplicando medidas coercitivas. Finalmente, la relación se deteriora y la autoestima de ambos se ve dañada (Arón & Milicic, 2004; Milicic, 2001). Es así como la baja realización personal provoca que la persona se sienta incompetente y fácilmente experimente el fracaso, lo que provocará una creencia de escasa autoeficacia.

Arón y Milicic (2004) exponen de forma bastante clara, basándose en una investigación realizada en el año 1995, cuáles son las características de los climas favorecedores y frenadores del desarrollo personal, tanto para estudiantes como para profesores.

Las autoras plantean que los medios que potencian el desarrollo personal tienden a favorecer la autonomía de sus estudiantes y los estimulan para

que trabajen en metas y trabajos personales, favoreciendo su creatividad, lo cual iría en pos de obtener un incremento en la percepción de autoeficacia, entre otras características. Por el contrario, los contextos frenadores del desarrollo personal fomentan un estilo dependiente, privando a los estudiantes de los espacios apropiados para el libre trabajo en sus propios proyectos, con lo cual se genera una postura conformista que produce sentimientos de incompetencia.

En cuanto al área educativa, las investigaciones (Arón & Milicic, 2004; Laube, 2008, en prensa), han tendido a respaldar la teoría de Bandura. La autoeficacia juega un papel crucial en la motivación, el aprendizaje, el desarrollo de capacidades, las elecciones académicas y los logros académicos (Laube, 2008, en prensa). Se ha demostrado ampliamente y en diversas áreas del conocimiento, que la autoeficacia resulta más predictiva del rendimiento académico que los logros de ejecución (Laube, 2008, en prensa), y que otras variables cognitivas (Bandura, 2000).

Por lo tanto, se considera que las expectativas tanto de autoeficacia como de resultados no son variables globales y estables, sino son cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diferentes orígenes. Los propios logros en el pasado, la observación del comportamiento de los demás, la persuasión verbal y la autopercepción del estado fisiológico del organismo son fuentes de modificación de ambas expectativas. En este sentido, las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual de cada persona y que se proyectan hacia el futuro.

Cabe señalar, también, que en la teoría de Bandura se reconoce de forma explícita que las expectativas no agotan los determinantes de la conducta.

Para que se produzca una buena actuación en un ámbito determinado, además de altas expectativas de eficacia y de resultados, se necesita poseer, como mínimo, las habilidades y los recursos materiales necesarios.

Pero desde la postura de Bandura (2000), la autoeficacia incluye las creencias del individuo sobre sus capacidades operativas que funcionan como un conjunto de determinantes próximos de su conducta, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante situaciones difíciles. Por tanto, las creencias sobre uno mismo influyen en el funcionamiento psicosocial del individuo.

La anterior revisión confiere validez al rol causal de la eficacia académica percibida por los estudiantes en diferentes aspectos del funcionamiento académico: su nivel de motivación, las reacciones afectivas a este proceso, los logros de ejecución y más importante aún, su facilidad causal de las creencias de eficacia sobre la motivación y por ende en el desarrollo educativo. Los esfuerzos por promover el aprendizaje autodirigido deben centrarse en procesos auto-referenciales, especialmente en la valoración que los estudiantes hacen de su eficacia.

La meta más importante de la educación formal debe ser la de proveer a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida (Bandura, 2000).

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El acceso a la Universidad supone para el estudiante un cambio importante en su formación académica, lo que hace que se encuentre con cambios sustanciales en cuanto a los conocimientos, competencias y actitudes con los que tendrá que trabajar durante su estancia en la Univer-

sidad. Conocedores de esta situación cambiante, tan importante para los estudiantes, desde las instituciones de educación superior se organizan cursos “cero”, “remediales” o de “formación general”, para combatir las posibles deficiencias de conocimientos con las que se pueden encontrar los estudiantes al iniciar el estudio de determinadas carreras. En ocasiones se ofrecen cursos que favorecen el desarrollo de ellos como personas. Es aquí donde se pretende actuar con la presente propuesta de intervención.

Se pretende, dentro del curso mencionado (Metodología de la Investigación), implementar en forma de módulos, el desarrollo de una unidad de “autoeficacia y motivación para el rendimiento universitario”, orientada a que los estudiantes obtengan:

1. Manejo de los elementos básicos de automotivación.
2. Identificación de puntos fuertes para el estudio.
3. Identificación y determinación de los objetivos personales de rendimiento.

Estos objetivos se conseguirían a través de las siguientes unidades temáticas:

- Elementos básicos de la motivación.
- La autoeficacia y su percepción.
- El planteamiento de los objetivos personales.

La estructura de estos temas serían en formas de taller con una duración mínima de un mes y medio, aproximadamente 6 sesiones.

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES EMPÍRICOS DE LA PROPUESTA

Arévalo (2002) nombra tres orientaciones básicas que deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor y en su interacción con los

estudiantes:

- a. En lugar de castigar el comportamiento negativo, se debe estimular e incentivar el comportamiento constructivo
- b. En lugar de forzar al estudiante, se le debe orientar en la ejecución de las actividades escolares oyendo sus opiniones
- c. Evitar la formación de prejuicios, por medio de la observación y el diálogo constantes que permitan al profesor constatar los cambios que están ocurriendo con el estudiante y comprender su desarrollo. (p.14)

El mismo autor agrega que ciertas cualidades del profesor como la paciencia, la dedicación, la voluntad de ayudar y la actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula. Por el contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés contribuyen a uno negativo. Los profesores no pueden ser vistos como entes neutrales en términos afectivos. La valoración positiva o negativa surge de manera irremediable en la interacción en el aula.

La presencia del conflicto y la tensión son inevitables, sobre todo en un medio tan activo como lo es el contexto escolar. Incluso un cierto grado de tensión ayuda a las personas a mejorar su desempeño, la problemática se hace importante cuando los niveles de estrés se elevan y se hacen sostenidos en el tiempo.

Otro de los muchos elementos y factores que contribuyen a que un estudiante crea en lo que puede realizar, es el clima escolar positivo. Mientras más democrático, participativo y cooperativo sea el estilo de hacer clases de un profesor, más contribuirá a una percepción positiva del clima vivido al interior del aula, puesto que en esas instancias el profesor tiene más oportunidades de valorarlos, escucharlos y reconocer su trabajo. Por el contrario, cuando el profesor se dedica únicamente a pasar los contenidos del currículo, dictando, escribiendo en la pizarra y haciendo

clases expositivas, le costará más mantener la atención de los estudiantes y recurrirá a mecanismos de control coercitivos y al autoritarismo, desconectándose, de esta forma, de las necesidades de sus estudiantes (Arón y Milicic, 2004).

Los climas escolares vividos al interior del aula evidentemente pudieran variar de sala en sala, de curso en curso e incluso de clase en clase; sin embargo, se encuentran atravesados por el clima social y emocional que se vive al interior del establecimiento educacional.

Aron y Milicic (2004) explicitan también qué son los contextos ya descritos como favorecedores de la capacidad de vinculación y cooperación basada en el respeto, los que favorecen un buen desarrollo personal. Este estilo democrático y tolerante, es en donde se fomenta la negociación como alternativa de solución a los conflictos. Son los contextos opuestos los que implantan el desapego, la falta de compromiso, la competencia y el autoritarismo como las principales pautas de interacción.

METODOLOGÍA

La investigación utilizó un enfoque mixto para poder determinar si la realización de la intervención educativa tuvo los resultados esperados en relación con los cambios en las expectativas de autoeficacia de los estudiantes. Se utilizó una encuesta construida ad-hoc para la intervención, a fin de obtener los datos básicos de los estudiantes y de alguna manera objetivar las razones por las que ellos, real o imaginariamente, podrían abandonar sus estudios o cambiar de carrera. Con respecto a la variable de expectativa de autoeficacia y logro se utilizaron dos instrumentos para recoger la información de los estudiantes antes de la intervención y posterior a esta. A estos datos se les incorporó finalmente una entrevista semi-estructurada aplicada a algunos estudiantes, para determinar su percepción en relación con sus cambios.

IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

Deserción: Decisión que el estudiante toma de abandonar o cambiar de carrera por motivos internos o externos a él.

Operacionalmente para esta investigación se considerará como la explicitación por parte del estudiante, en el cuestionario de información básica, de dejar o cambiar la carrera que inicialmente eligió.

Autoeficacia: Las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados. Operacionalmente se entenderá como los resultados obtenidos por los estudiantes en la Escala Atribucional de Motivación de Logro y en la Escala de Confianza Académica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo fue integrado por los estudiantes de segundo año de Psicología que cursaban Metodología de la Investigación Aplicada a Psicología de una Universidad privada de la región del Bio-Bio. De estos, se tomó una muestra no probabilística de sujetos disponibles; estuvo compuesta por 32 estudiantes de ambos sexos (M=24; H=8), que se ofrecieron voluntariamente a entregar su situación académica y personal.

INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuestionario Información Básica

Se construyó un cuestionario de información general sobre los estudiantes para indagar acerca de sus posibles expectativas e ideas referentes a su futuro en la carrera que estudian; de esta forma, saber y cuantificar los estudiantes que están dispuestos a cambiar de carrera ya sea eventual o realmente o de institución de educación, y cuáles serían sus razones.

Para indagar acerca de sus motivaciones y expectativas de logro se

aplicaron dos instrumentos que se describen a continuación:

Escala Atribucional de Motivación de Logro

El proceso de desarrollo y validación de la Escala Atribucional de Motivación fundamentado en las teorías de expectativa por valor se inició hace tiempo tomando como referente una propuesta de Feather y Davenport (1982). A la luz de los primeros resultados de validación obtenidos (Manassero y Vázquez, 1991), se ven las causas del logro a actuar como definidores de dimensiones, las que coincidían con la insistencia de los teóricos de la atribución en considerar que la causalidad es una base importante de la motivación de logro (Weiner, 1985). Por ello, la escala empleada aquí toma como base la construida anteriormente (Manassero y Vázquez, 1991) a la que se le han añadido ítems que reflejan todas las causas de logro habituales percibidas por los estudiantes de bachillerato y otros ítems que reflejan diversos aspectos de persistencia en la tarea, variable importante en la determinación de la intensidad motivacional. El resultado es una escala formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 10 puntos. Además, los estadísticos obtenidos para la confiabilidad y validez son altos, de modo que justifican satisfactoriamente las aplicaciones psicométricas de la escala para medir motivación de logro.

Los valores de la confiabilidad, como consistencia interna (Alfa de Cronbach 0.86), son altos, tanto para la escala total (0.8626), aplicando la corrección de Spearman-Brown son de 0.90, superando los valores de escalas similares empleadas con muestras análogas de estudiantes (Manassero y Vázquez, 1991). Asimismo, la consistencia temporal (test-retest) es aceptable (0.713). La validez de la escala mediante criterios externos se ha analizado con relación a las calificaciones obtenidas y con respecto al grado de motivación valorado por el profesor, a través del coeficiente de correlación entre ambos criterios y la puntuación de la escala. Ambos coeficientes resultan significativos de 0.55. No obstante, puesto que la

capacidad predictiva de la motivación respecto al logro académico es una de las cualidades más apreciadas de las escalas de motivación (Cantón, 1988; Pardo y Olea, 1993). En suma, la Escala Atribucional de Motivación de Logro tiene avalada su validez de constructo por la teoría motivacional de la atribución causal de Weiner (1985), y ofrece parámetros psicométricos satisfactorios de su confiabilidad, que permiten su aplicación para la medida de la motivación de logro escolar. En este estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,954 lo que indica que su aplicación pre y post intervención es muy confiable.

ESCALA DE CONFIANZA ACADÉMICA (ACS)

Paul Sanders y Lalage Sanders (2007), de la Universidad de Wales Institute de Gran Bretaña, guiados por el trabajo de Alberto Bandura sobre la autoeficacia, crean este instrumento que intenta dar una medida de las diferencias entre las expectativas de los estudiantes sobre la educación universitaria en relación con diferentes niveles de confianza personal. Fue validado en un grupo de estudiantes de Psicología en comparación a estudiantes de Medicina y comparado con los resultados obtenidos a final de año junto a una escala de Aspiración (LofAsp). La escala cuenta con 24 reactivos tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5, desde “nada confiado” a “muy confiado”, con un puntaje máximo de 96 puntos. Los resultados en la ACS son muy sensibles a las calificaciones de los estudiantes. En la presente investigación se obtuvo una confiabilidad de los resultados aceptable con un alfa de Cronbach de 0,701.

Entrevista

Como una medida anexa y de tipo cualitativa, se diseñó una entrevista de 5 preguntas para ser aplicada a un número reducido de estudiantes al finalizar la intervención, consecuentemente al haber terminado el semestre académico, para indagar sobre las atribuciones que realizan los estudiantes en relación con su rendimiento.

Resultados

Se realizaron dos aplicaciones de cada instrumento, una antes de la intervención y otra posterior. Con relación a los datos de la encuesta para saber su intención de cambio o retiro, se presentan los resultados de la segunda, pues se obtuvieron resultados similares, no presentan diferencias significativas a nivel de las respuestas de los sujetos, no así en las escalas de autoeficacia. Se muestran los datos obtenidos en la segunda aplicación de la encuesta por ser los más próximos en tiempo. Se obtuvieron los siguientes resultados descriptivos, que se agrupan en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1
Descriptivos de frecuencia y media de la muestra total

Variable	Media	D.S.
Edad	20,63	2,54
Notas Ens. Media	5,82	0,35
Notas Universidad	4,81	0,99
Ramos Cursados	8,34	3,04
Ramos Reprobados	1,56	1,8
Años en la Universidad	1,22	0,66
Meses Preuniversit.	7,47	5,02

Tabla 2
Descriptivos de frecuencia y media de la muestra total

Variable	Categorías	Frec. %
Sexo	Femenino	75 %
	Masculino	25 %
¿Desea Cambiar?	SÍ	31,25 %
	NO	68,75 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	37,5 %
	P. Económicos	56,25 %
	P. Académicos	6,25 %
¿Cambia de Universidad?	SÍ	33,3 %
	NO	66,6 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	66,6 %
	P. Prestigio	33,3 %
Proviene...	Lic. Municipal	25 %
	Lic. Part-Sub	40,6 %
	Lic. técnico	34,4 %
Hizo PreUniversit.	SÍ	75 %
	NO	25 %

La muestra final estuvo constituida por 32 estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología que asistían a la asignatura de Metodología de la Investigación Aplicada a Psicología. De ellos 24 eran de sexo femenino (75 %) y 8 de sexo masculino (25 %). Con respecto a la procedencia de establecimiento educacional de los estudiantes, un 40,6 % proviene de liceos particular-subsuvcionados y un 25 % de liceos municipales. Destaca que un 34,4 % hizo su enseñanza media en liceos técnico-profesionales de diversas comunas de la provincia. Un 75 % de los estudiantes realizó preuniversitario antes de ingresar, con un promedio de 7,47 meses.

Con respecto a su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota 5,82 con una desviación estándar de 0,35. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,81 con una desviación estándar de 0,99.

Al preguntar si podrían eventualmente desear cambiar de carrera, un 31,25 % dijo que Sí (n=10) y un 68,75 % expresaron que NO (n=22). Las razones para realizar el cambio se agruparon en tres categorías: un 37,5 % mencionó problemas de carácter personal como: falta de motivación, percepción de falta “capacidades” para estudiar, enfermedades propias o de familiares, etc. Un 56,25 % aludió a problemas de carácter económico (perder crédito, no tener dinero en la familia, perder el aval, etc.). Solo un 6,25 % (n=2) señaló como razón problemas de carácter académico, tales como: malas calificaciones y reprobaciones.

Con respecto a si este cambio involucraría un cambio de institución de educación, un 33,3 % dijo que Sí. La razón asociada a esta decisión estuvo relacionada con la pérdida de prestigio y el tipo de gestión de la universidad, en un 100 % de la muestra.

A continuación, se presenta la descripción del grupo de personas que se cambiarían de carrera (Tablas 3 y 4).

Del total de estudiantes, 10 indicaron que podrían cambiarse de carrera. De ellos, el 6 eran de sexo femenino y 4 de sexo masculino. En relación al tipo de institución de educación en que cursaron su enseñanza media, un 40 % proviene de liceos particular-subvencionados y el mismo porcentaje (40 %) de liceos municipales.

Tabla 3
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Media	D.S.
Edad	20,8	2,96
Notas Enseñanza Media	5,79	0,44
Notas Universidad	4,94	0,47
Ramos Reprobados	1,73	1,85
Años en la Universidad	1,36	0,67
Meses Preuniversitario	8,36	4,8

Tabla 4
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Categorías	n	Frec. %
Sexo	Femenino	6	60 %
	Masculino	4	40 %
Otra Opción en Área...	Social-Educa.	5	50 %
	Salud	5	50 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	2	20 %
	P. Económicos	8	80 %
¿Cambia de Universidad?	SÍ	7	70 %
	NO	3	30 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	4	40 %
	P. Prestigio	6	60 %
Proviene...	Lic. Municipal	4	40 %
	Lic. Part-Sub	4	40 %
	Lic. técnico	2	20 %
Hizo PreUniversit.	SÍ	9	90 %
	NO	1	10 %

La menor proporción estuvo integrada por estudiantes de liceos técnicos (20 %). Un 90 % de los estudiantes realizó preuniversitario antes de ingresar a la carrera, con un promedio de 8,36 meses.

Tomando en cuenta su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota 5,79 con una desviación estándar de 0,35. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,94 con una desviación estándar de 0,47.

En relación con las opciones de otras carreras, estas se distribuyen en dos tipos o áreas: un 50 % se inclina por carreras relacionadas con lo social y educacional (n=5); un 50 % por carreras de salud.

Cabe destacar que si este cambio involucraría un cambio de institución de educación, un 70 % dijo que Sí (n=7). La razón asociada a esta decisión estuvo relacionada con la pérdida de prestigio y el tipo de gestión de la universidad, en un 60 % (n=6). Las cuatro personas restantes no aluden alguna razón.

Finalmente, se presentan los resultados descriptivos del grupo que no se cambiaría. Estos aparecen resumidos en las Tablas 5 y 6.

Los estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología que no cambiarían son 22. De estos, 18 eran de sexo femenino (82 %) y 4 de sexo masculino (18 %). Su educación media la cursaron mayoritariamente en liceos particulares subvencionados (45,5 %), seguido de los que provenían de liceos técnicos (36,2 %). Solo un 18,2 % proviene de liceos municipales científico humanistas. Un 68,2 % de los estudiantes realizó preuniversitario, con un promedio de 7 meses en él.

Tabla 5
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes
que no cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Media	D.S.
Edad	20,5	2,36
Notas Ens. Media	5,83	0,32
Notas Universidad	4,74	1,2
Ramos Cursados	7,95	2,7
Ramos Reprobados	1,48	1,81
Años en la Universidad	1,14	0,66
Meses PreUniversitario	7	5,2

Tabla 6
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes
que no cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Categorías	Frec. %
Sexo	Femenino	82 %
	Masculino	18 %
Otra Opción en Área...	Social-Educa.	59,1 %
	Salud	36,4 %
	Técnica	4,5 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	27,3 %
	P. Económicos	63,3 %
	P. Académicos	9,4 %
¿Cambia Universidad?	SÍ	0 %
	NO	100 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	86,4 %
	P. Prestigio	9,1 %
	P. Ideología	4,5 %
Proviene...	Lic. Municipal	18,2 %
	Lic. Part-Sub	45,5 %
	Lic. técnico	36,3 %
Hizo PreUniversitario	SÍ	68,2 %
	NO	31,8 %

En relación a su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota de 5,83 con una desviación estándar de 0,32. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,74 con una desviación estándar de 1,2.

Al preguntar si podrían eventualmente desear cambiar de carrera, un 63,3 % lo haría por problemas económicos, 27,3 % por problemas personales y solo un 9,4 % por problemas académicos. Ninguno de los encuestados se cambiaría de universidad.

A la pregunta de por qué se retirarían de la institución, en forma de “supuesto”, un 86,4 % no contestó (n=19). Solo tres personas contestaron, dos aludiendo a problemas de prestigio de la universidad (9,1 %) y el otro (4,5 %) por no estar de acuerdo a ciertas políticas (ideología de la institución).

Al hacer comparaciones entre ambos grupos, los que se cambiarían y los que no se cambiarían, las diferencias no son estadísticamente significativas. Esto también ocurrió al preguntarles por su intención de cambio posterior a la intervención, manteniendo las mismas proporciones.

Sin embargo, se encontró que en promedio los estudiantes que cambiarían pasaron más tiempo en el preuniversitario; estos, además, presentan un promedio de notas universitarias superiores a los que se quedarían.

ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ESCALA DE ATRIBUCIÓN A LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y LA ESCALA DE CONFIANZA ACADÉMICA

De la aplicación y comparación de las escalas que permitieron evaluar la autoeficacia, se obtuvieron los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 7
Comparación de Medias pre y pos intervención en la Escala de Atribución a la Motivación de Logro y la Escala de Confianza Académica

Instrumento	Media Previa	DS Previa	Media posterior	DS posterior	Sig.	
ACS	87,59	11,85	94,91	8,28	0,006	P<0,01
EADMDL	155,50	33,05	170,22	19,30	0,033	p<0,05

Se aprecia que posterior a la intervención los promedios en las puntuaciones de ambas escalas aumentaron. Junto con esto sus desviaciones estándar muestran una tendencia a disminuir, mostrando una mayor homogeneidad en los grupos en comparación a las evaluaciones previas a la intervención. Así en la primera aplicación de la Escala de Confianza Académica se obtuvo un promedio grupal de 87,59 con una desviación estándar de 11,85; en la segunda aplicación, posterior a la intervención (dos meses después de la primera evaluación), se obtuvo un promedio de 94,91 puntos en el grupo total, con una desviación estándar de 8,28. Esta diferencia es estadísticamente significativa $p < 0,01$.

Con respecto a la Escala Atribucional de Motivación de Logro, antes de realizar la intervención se obtuvo un promedio grupal de 155,5 puntos con una desviación estándar de 33,05. A la segunda evaluación se obtuvo un promedio de 170,22 puntos con una desviación estándar de 19,3, la que también es significativa a un nivel $p < 0,05$. En ambas escalas hubo un aumento en el nivel de las variables medidas, por tanto se puede afirmar que la intervención logró mejorar tanto la Confianza Académica como la Atribución de Motivación de logro de los estudiantes. Además, en ambas se redujeron las desviaciones estándar, lo que implica que posterior a la intervención los estudiantes se hicieron más homogéneos como grupo en las dos variables.

Luego de finalizada la intervención se esperó que terminara el primer semestre académico del año 2008 y se realizó una entrevista a 5 estudiantes, para saber su opinión respecto a sus resultados académicos en el semestre y, de esta forma, tener una impresión acerca de su atribución de los resultados obtenidos. Cabe destacar que estos 5 estudiantes obtuvieron mejores resultados en sus calificaciones en comparación al semestre anterior. Tres de ellos informaron que sus calificaciones

mejoraron debido a que ellos cambiaron su metodología de estudio, los dos restantes atribuyeron su mejoría a que ahora sienten que realmente están haciendo lo que desean (“me encanté con mi carrera”) y les agrada. El 100 % afirmó que el mejor rendimiento ha dependido esencialmente de ellos. La diferencia con el año anterior está dada por la visión personal ante el estudio, y por su “grado” de madurez. Dos de los encuestados plantean que esto es también gracias a la calidad de los profesores que han tenido en el segundo año, en donde las asignaturas son o están más relacionadas con lo que ellos consideran de la profesión de psicólogos. Los tres restantes aluden a tener que aprovechar la oportunidad de estudiar dada por sus familias.

En relación con la influencia o el impacto de los profesores, el 100 % considera que efectivamente existe un impacto, pero indican que los cambios (mejores calificaciones, más motivación, etc.) son más individuales o personales, y que los docentes colaboran pero no son lo fundamental en la promoción de estos cambios. Mencionan que los profesores, sentidos o percibidos como más cercanos y preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes, son muy valorados y generan motivación.

Dentro de las características que ellos destacan de los docentes, especialmente en los “psicólogos” que les hacen clases, está la cercanía a los estudiantes y la capacidad de reconocer y verbalizar las competencias que poseen los estudiantes. Además destacan que son coherentes con los requerimientos profesionales de la Psicología. En contraposición están los docentes, profesionalmente exitosos o expertos en alguna temática, pero que no son capaces de “tomar en cuenta” a los estudiantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De los resultados encontrados en la aplicación de la intervención, se observó que la deserción es algo que el individuo decide, a pesar de no

ser algo que desee en forma voluntaria. Existen diversas variables que influyen en esta acción del estudiante, y tal como otros estudios lo afirman (Álvarez, 1996); el estudiante hace más objetiva esta decisión tomando en cuenta su propia experiencia, tanto socio-económica como psicológica (expectativas de resultado, lo que el estudiante espera que conseguirá). Si el estudiante siente que “le ha ido bien” y que esto es debido a su esfuerzo y capacidades, continuará con sus estudios en la carrera.

En cambio, en la deserción académica (Álvarez, 1996), los estudiantes pueden perder su carrera por mal rendimiento, pero si sienten que sus capacidades son adecuadas e invierten más esfuerzo y logran hacer que su vocación se cristalice, tenderán a permanecer en la institución, a pesar de experimentar fracasos.

Arboleda y Picón (1977, en Ricoachury, 2003), aluden a que los estudiantes desertan por razones propias y por los docentes. En nuestra experiencia queda claramente expuesto que la decisión es únicamente del estudiante, tanto en su retiro como en mantenerse en los estudios, pues vinculan esto con sus esfuerzos, con un locus de control explícitamente interno, que favorece una mejor adaptación a las situaciones conflictivas de carácter académico.

González (2002) destaca que la deserción tiene implicaciones, generando disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales. Esto es así y además inverso, cuando el estudiante evalúa sus aspiraciones y constata sus reales posibilidades (expectativas), él o ella es capaz de decidir sobre el abandono de sus estudios o cambio de carrera.

En relación con los modelos explicativos de la deserción, fundamentados en las características de los modelos de docencia, el sistema de selección

y el efecto combinado de ambos, cabe destacar que en la intervención, los estudiantes tienden a tomar decisiones fundamentadas más en sus propias capacidades de éxito (interno), ligado en un extremo más externo a las características personales de los docentes (proximidad hacia los estudiantes) y a características políticas (reglamentos) de las instituciones.

De esta forma, se confirma que la decisión de cambiar de carrera o institución está más relacionada con cómo los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento, siendo estos los determinantes de conducta, como un mejor predictor de su comportamiento subsecuente (Bandura, 2000).

También a partir de lo encontrado se pueden observar evidencias que la baja realización personal provoca que el estudiante se sienta incompetente y fácilmente experimente el fracaso, lo que provocará una creencia de escasa autoeficacia. Lo anterior también es apoyado por Arón y Milicic (2004) en relación a los contextos educativos, en donde los climas favorecedores y frenadores del desarrollo personal, tanto para estudiantes como para profesores influyen en el fortalecimiento de la autoeficacia.

Se debe favorecer el desarrollo de la autoeficacia personal de los estudiantes, generando mayor automotivación para el logro de metas académicas, especialmente en los que poseen una escasa percepción de éxito y que plantean la posibilidad de cambio de carrera.

Según las evaluaciones en autoeficacia académica y motivación, niveles adecuados de autoeficacia según las escalas y los que *a posteriori* de la intervención mejoraron más aún, generan un cambio en las expectativas de permanencia en la carrera elegida.

La experiencia de trabajar con estudiantes en la generación y fortalecimiento de creencias más objetivas y reales de sus capacidades, expectativas y confianza personal, sin duda, es la actividad en la que todos los docentes universitarios deberían participar y asumir responsablemente como parte de la formación profesional. Esta actividad se aleja de la visión tradicional del docente universitario y del estudiante de educación superior. El primero, catedrático, experto en un área particular del conocimiento, distante, que además cree que los estudiantes son o deben ser capaces de aprender en forma autónoma, generando o manteniendo ellos mismos su motivación y expectativas de logro ante sus estudios. Por tanto, el experto no se puede hacer cargo del desarrollo de la persona estudiante, solo de los conocimientos que entrega.

Se reafirma que las experiencias de desempeño eficiente, evaluadas por el estudiante y mediadas por el profesor, son la fuente más importante de un desempeño académico elevado, generando las creencias de autoeficacia estables, que permiten una toma de decisión fundamentada y real. De igual manera, la incorporación de pares en esta actividad potencia esta percepción, más aún con los estudiantes que jamás han recibido algún tipo de experiencia de motivación.

A pesar de que aspectos externos, como el docente, no son gravitantes en la toma de decisión de abandono o deserción final, la validación de este al “ser reconocido como un buen modelo”, como otra persona en una situación de interacción estrecha, favorece en los estudiantes una mayor autoafirmación y autoconfianza.

Los estudiantes suelen iniciar los cursos de acción en los que se sienten eficientes y evitar aquellos en los que no. Personas con una alta autoeficacia ante las situaciones de adversidad, las realizan con mayor esfuerzo y

tienen mayor resistencia ante los resultados adversos recuperándose más rápidamente. Como consecuencia de lo anterior junto a otras variables, como la motivación, aptitudes, etc., las personas con alta autoeficacia suelen desempeñarse mejor en el área correspondiente a sus competencias generadas por sus experiencias exitosas en lo académico.

Una alta autoeficacia puede generar serenidad, pensamientos positivos y focalizados en la tarea, mientras que una baja autoeficacia contribuye a crear afectos negativos y patrones de pensamiento que interfieren con una ejecución exitosa.

Además, se pueden evaluar las intenciones y razones del posible abandono de carrera de los estudiantes. Se puede discriminar en forma clara los grupos de estudiantes que desean cambiar y los que no, en relación a su autoeficacia y motivación. Demostrar si un cambio en estas dos características provocaba un cambio en la decisión de los estudiantes por continuar o cambiar de carrera o institución no es concluyente.

Una posible explicación es obviamente la presencia de otros factores asociados a esta determinación y el período en el que se llevó a cabo la evaluación e intervención, primer semestre académico. Muchos estudiantes esperar la finalización del año, pensando que tal vez pueden variar tanto sus rendimientos como las expectativas que tienen ellos y sus familias respecto a la carrera elegida.

Cabe destacar que las características del profesor y el constante apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, promueve un clima en el aula que sin lugar a dudas generó las instancias en donde los estudiantes pudieron aprender a valorar de mejor forma sus capacidades y esfuerzos.

A pesar de los cambios experimentados por los jóvenes, una mayor percepción de autoeficacia y motivación no permitió demostrar si las ideas y la probabilidad de deserción de los estudiantes fuera distinta a la inicial, tanto en los estudiantes con deseos de hacerlo y los que no tenían tal intención.

Una buena conclusión tiene relación con lo expresado por Bandura (2000): “La meta de mayor importancia en la educación formal debe ser la de proveer a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia, así como con los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida”. Esta es la tarea que las instituciones de educación superior y sus docentes deben intentar alcanzar en la formación de sus profesionales.

Una alternativa para esto es que las instituciones de educación superior generen las competencias en sus docentes que incluyan estrategias para la generación y desarrollo de los estudiantes en su autoeficacia y motivación por los logros. Conjuntamente esto traerá un mejor desempeño académico, un mejor clima de aprendizaje y mayor estabilidad, tanto para el estudiante como para la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (1996). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos* (Tesis Maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo* (Tesis Maestría). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arón, M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal; un programa de mejoramiento*, 2ª ed. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Bandura, A. (2000). Autoeficacia: La Fundación de agencia. Editorial W.J. Perrig & A. Grob, Control de comportamiento humano, procesos mentales y conocimiento (pp.17-33). Mahwak, New Jersey, Erlbaum, Estados Unidos.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th Ed., 1534-1536). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Barrero, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Barrios, A. (2010) Financiamiento estudiantil y deserción de las universidades chilenas. Tesis de Magíster no publicada. Escuela de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cantón, J. (1988). Sobre la validez predictiva de algunas medidas alternativas de motivación de logro en adolescentes. *Revista Psicología General y Aplicada*, 42, 109-118.
- Feather, N. y Davenport, P. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12, 63-81. (Reimpresión en castellano del original inglés en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 422-436, 1981).
- González, L. & Uribe D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, 17, 75-90.
- Hackett, G. (1995). Autoeficacia y elección y desarrollo de carrera. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia en sociedades cambiantes*, 232-258. New York: Cambridge University Press.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación científica*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Laube, M. (2008). *Developing Student Self-Efficacy in Relation to Motivation and Academic Achievement*. En prensa.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory*,

research, and application. New York: Plenum Press.

Manassero-Mas, M.A., y Vázquez-Alonso, A. (1991). Validación de una escala de Motivación de logro basada en las teorías de Expectativa por Valor. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 109-128.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*, 2a ed., Santiago: Lom Ediciones.

Opazo, R. (1992). *Integración en Psicoterapia*. Centro Científico de Desarrollo Psicológico (CECIDEP). Santiago de Chile.

Pardo, A. y Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 29-32.

Ricoachury, H. & Lara, L. (2003). Los desertores. En: *Cuadernos de Planeación*. UPN. Bogotá. 1984. Citado por: Universidad Nacional e ICFES. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre estado del arte. Bogotá.

Salazar, G. (1999). *Aproximación a un análisis sobre la deserción académica, 1994-1997* (Monografía para optar al Título de Especialista en Gerencia Social de la Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Bogotá, Colombia.

Sanders, L. & Sanders, P. (2007). La confianza académica conductual: una comparación entre estudiantes de Medicina y de Psicología. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 633-650.

SIES (2012). *Retención de 1er año en educación superior. Carreras de pregrado*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Weiner, B. (1985). Una teoría atribucional de la motivación de logro y emoción. *Psychological Review*, 92, 548-573.