
**EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE ACCESO
INCLUSIVO EN EL SENTIDO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO DE LICEOS EN CONTEXTO DE
VULNERABILIDAD DE LA NOVENA REGIÓN DE CHILE**

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Raúl Aedo Ibáñez

Universidad Católica de Temuco, Chile

raul.aedo@uct.cl / raul.andres.aedo.ibanez@gmail.com

Resumen

En el contexto del programa del Ministerio de Educación de Chile (PACE)¹, el cual busca generar ingreso y permanencia de estudiantes de contextos vulnerables (con mérito académico) a la educación superior, ejecutado por universidades del Honorable Consejo de Rectores; se buscó indagar sobre la autoeficacia académica en estudiantes de cuartos años medio de establecimientos de la IX región, considerando que el sentido de autoeficacia se establece como un predictor del éxito académico. El instrumento aplicado fue el Test de Autoeficacia Académica General estandarizado en Temuco, Chile por (Véliz, 2015). El objetivo fue conocer aspectos relacionados con la intervención de cuarto medio desde la UCT² y analizar posibles cambios emanados desde las actividades de la Universidad con los establecimientos, considerando que uno de los aspectos trabajados fue el sentido de la autoeficacia académica, e incremento de expectativas. El análisis inferencial comprendió comparar medias a través del estadígrafo U de Mann-Whitney; un equivalente a ANOVA, pero cuando no se cumplen los supuestos paramétricos (a una significancia $P < .05$). La muestra estuvo constituida por 1122 alumnos de 35 establecimientos preparatorios de la región de la Araucanía. Se encontró a modo descriptivo que los estudiantes en general se sienten capaces de aprobar las asignaturas (autoeficacia moderada) no obstante, las consideradas como difíciles demuestran promedios más bajos y dispersión. Dos reactivos muestran una alta desviación estándar, siendo el más crítico en este sentido el relacionado exclusivamente con la capacidad de éxito en la universidad, lo cual explica que existe un público bastante marcado entre quienes sostienen que pueden tener éxito en la universidad versus los que no. En el área inferencial, se pudo observar en términos globales, diferencias estadísticamente significativas entre el primer momento y el segundo. A su vez, todos los reactivos por separado muestran incremento y solo en 2 ellos no es significativo. Una de las preguntas que no evidencia aumento significativo es la misma que obtuvo mayor desviación estándar y que consiste en la percepción de éxito exclusivamente académico. Lo anterior indica que la percepción de los estudiantes respecto a un eventual éxito

¹ Cuyas siglas significan: Programa de Acceso Inclusivo y Acompañamiento a la Educación Superior.

² Universidad Católica de Temuco

académico se encuentra concatenado a ideas más bien fijas y con una alta dispersión en un mismo grupo, lo cual llama a focalizar los esfuerzos en este sentido. El estudio también arroja un posible éxito en la intervención mediante el programa PACE.

Descriptor o Palabras Clave: Autoeficacia académica, Inclusión, Transición académica, Contexto vulnerable.

1. Introducción

El ingreso a la Universidad en Chile se constituye como un problema importante puesto que estudiantes de sectores socioeconómicos altos, cuentan con una alta probabilidad de ingresar a una Universidad (generalmente de calidad) versus personas de estrato socioeconómico bajo, cuyas posibilidades son significativamente reducidas tanto en ingreso como en calidad, aún contando con la capacidad para aquello (Brunner y Elacqua, 2003; Valdivieso, 2006, en Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). Uno de las variables importantes a la base de estos problemas es el instrumento mediante el cual se seleccionan los alumnos para ingresar a las universidades “tradicionales” o del “Honorable Consejo de Rectores”, llamada PSU, la cual ha sido definida como una prueba que evalúa habilidades cognitivas generales asociadas a los Contenidos Mínimos Curriculares de la enseñanza media MINEDUC (2006); y por lo mismo este elemento se constituye como clave en la segregación ya que por factores de estructura social e innumerable cantidad de variables evidentes así como otras poco claras (espurias), alumnos de estrato socioeconómico alto acceden a una educación cuyos contenidos curriculares son superiores. Además de acrecentar la brecha entre ricos y pobres, uno de los problemas principales de la PSU, a 10 años de su implementación, reside en su baja capacidad predictiva de éxito académico (Koljatic y Silva, 2010).

Considerando los puntos anteriores, y agregando el no menor factor dinero, es que en la última década ha surgido la necesidad de hacer frente a la importante y evidente inequidad del país en este sentido, y para tal efecto se han creado los programas propedéuticos, cuya función es acercar a estudiantes de estrato socioeconómico bajo (muchos de contexto rural) a la Universidad, mediante procesos de entrenamiento previo así como una asistencia al ingreso de ellos a la institución. En otras palabras, los propedéuticos son programas de entrenamiento donde los alumnos que lo aprueban, además de contar con otros méritos, ingresan de manera especial a la Universidad que lo preparó. Cabe señalar que, como indica Meneses, Parra y Centeno (2015), se ha demostrado que en Universidades chilenas el ranking de notas obtenidas por el estudiante, es un importante predictor de éxito, independiente de el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria. En Chile, las políticas de inclusión son bastante recientes a diferencia de otros países, no obstante cada vez cobran más fuerza en diversas esferas, incluida evidentemente la educación superior y una muestra de aquello es la creación de los propedéuticos u otros programas similares avalados por el estado (Leyton, 2012). Uno de los principales logros de estos mecanismos de ingreso alternativos a la Educación Superior, no solo reside en la búsqueda de equidad, sino que, siguiendo a Pelletier (2011), entrega una visión más amplia respecto a una sociedad más justa donde se puede configurar un nuevo entendimiento que trasciende a lo procedimental, sino que llama a cuestionar la idea respecto a lo establecido (considerado como lo normal), versus una racionalidad que promueva un sistema mediado por los méritos.

En directa relación a lo anterior, es que muchas Universidades en Chile se han adscrito a los propedéuticos los cuales el año 2014, de manera piloto, el gobierno optó por seleccionar a 4 universidades chilenas, estandarizando 4 programas propedéuticos en uno solo, llamado PACE (programa de acceso y acompañamiento efectivo a la educación superior), agregándose que los alumnos beneficiarios podrían ingresar a cualquiera de las 4 instituciones en convenio de manera intercambiable. Las Universidades en cuestión fueron la Universidad de Santiago, Universidad de Antofagasta, Universidad Católica de Antofagasta y Universidad Católica de Temuco, la última situada en la

región más pobre de Chile y a su vez, siendo la que más población directa abarcaba en este programa (MINEDUC, 2016). En la actualidad, existen 20 Universidades suscritas a este programa, beneficiando a alumnos en todas las regiones de Chile. Es por lo anterior, que para las Universidades, y en este caso para la Universidad Católica de Temuco, es menester estudiar de qué manera es posible fortalecer las expectativas de los estudiantes, así como su rendimiento en la universidad, a objeto de no solo propiciar su ingreso sino que éste sea exitoso.

Comprendiendo lo expuesto en el párrafo anterior, conviene observar el éxito académico cuya definición se asocia a un óptimo rendimiento especialmente en las calificaciones y aprobación de asignaturas (Rosas, 2011). El éxito académico no depende exclusivamente del talento que posea el estudiante, más bien, como indican importante cantidad de estudios y meta-estudios, corresponde a un conjunto de factores donde los factores no lectivos generalmente cobran mayor protagonismo en este sentido. Se ha determinado por ejemplo que las calificaciones de los estudiantes dependen en gran medida de elementos no lectivos seguidos de lectivos, situándose en efecto por encima de las habilidades cognitivas factores como la motivación, los hábitos de estudio e incluso la ansiedad (Credé y Kuncel, 2008).

La autoeficacia, (un elemento no lectivo) a su vez, ha sido estudiada en diferentes contextos pero especialmente con foco en lo académico, por ejemplo Teresenni (1985) reporta más de 3000 estudios al respecto para tal fecha contando hacia atrás 20 años. Robbins, Lauver, Davis, Langley y Carlstorm (2004), realizaron un meta análisis de 109 estudios relacionados con elementos psicológicos y habilidades motivacionales en torno a resultados académicos dividiendo estos factores en 9 constructos: motivación de logro, metas académicas, motivación institucional, sentido de la autoeficacia académica, apoyo social, participación social, autoconcepto general, habilidades académicas e influencia del contexto, encontrándose que el mejor predictor para un adecuado rendimiento académico corresponde a la motivación de logro y con mayor fuerza a el sentido de autoeficacia académica. En otro estudio, Richardson y Bond (2012), realizaron un análisis sobre 7167 artículos de bases de datos desde 1997 a 2010 en inglés, buscando encontrar factores asociados al éxito académico. Para lo anterior se incluyeron constructos lectivos y no lectivos pudiendo obtenerse finalmente correlaciones estadísticamente significativas en 3 constructos no lectivos: percepción de autoeficacia académica (con una fuerte correlación), seguidos de las notas de la secundaria y en tercer lugar la calificación obtenida en el examen de admisión a las universidades.

Por último, es importante conectar lo expuesto sobre el sentido de autoeficacia con las teorías planteadas por Bandura, quien señala que el aprendizaje social es clave no solo en la adquisición de conocimientos sino que además permite crear nuevas respuestas estratégicas adaptativas al medio Krzemien, Urquijo y Mochietti (2004), lo que es posible asociarlo al incremento de expectativas de manera conjunta, en donde, en síntesis, si se trabaja de manera grupal, el cambio de un par se puede transformar en una modificación que un estudiante puede apropiarse con mayor consistencia. Lo señalado previamente si se extrapola al sentido de la autoeficacia (particularmente académica), permite indicar que el trabajo en este punto es clave para el éxito de los estudiantes propedéuticos en la universidad.

Considerando todo lo expuesto anteriormente y buscando además analizar la posible incidencia de la propia intervención, es que se buscó contrastar la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el sentido de autoeficacia académica en estudiantes de 4º año de educación media a partir de la intervención del programa PACE ejecutado por la Universidad Católica de Temuco? Se plantea por tanto la siguiente hipótesis: La intervención del programa PACE ejecutado por la Universidad Católica de Temuco, incrementaría significativamente el autoconcepto académico en estudiantes de 4º de Educación General Media adscritos al programa.

2. Metodología

El instrumento aplicado fue el Test de Autoeficacia Académica General Torres (2006), estandarizado en Temuco, Chile por Véliz (2015), el cual consta de 9 preguntas en formato Likert. Las preguntas (originalmente variables tipo ordinal), se trataron como intervalares a objeto de poder comparar medias, lo cual es posible de acuerdo a López-González (2016), sin embargo al no cumplirse los supuestos paramétricos se realiza un equivalente a ANOVA; en este caso se aplicó U de Mann-Whitney a modo global y diferenciando por reactivo, con significancia de $P < 0,05$. Los reactivos recibieron puntuaciones desde 1 a 5, donde 1 representa un total desacuerdo y 5 un total acuerdo. Al encontrarse las preguntas planteadas en positivo, los puntajes más altos corresponden a mejores respuestas. La muestra estuvo constituida por 1122 alumnos de cuarto año medio de 35 establecimientos de la novena región de la Araucanía, tanto urbanos como rurales, así como científicos-humanistas o de formación técnica. La evaluación fue Ex-Ante (previa a la intervención del programa) y aplicada con el mismo grupo posterior a la intervención del programa PACE 2016; por tanto el estudio es de tipo Ex-Post facto retrospectivo simple. A su vez se agregan análisis de medidas de tendencia central. Por último, los sujetos no recibieron premios ni gratificaciones y el instrumento fue realizado en las salas de clases de los estudiantes.

3. Resultados

El objetivo de este estudio fue analizar el sentido de autoeficacia en estudiantes de cuarto año medio en dos momentos. En el área descriptiva, se encontró que el promedio de todo el grupo, incluyendo los dos momentos, corresponde a 3.16, es decir el la globalidad de las respuestas se encuentra situada en la opción “Regular, a veces sí y a veces no” y en segundo lugar en “Más bien de acuerdo”. Las preguntas tuvieron un rendimiento homogéneo, sin embargo se observa una importante desviación estándar en la número 9 con 1,037, seguido de la pregunta 3 con 1,008, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1:

Promedio de respuestas más desviación estándar

Etiquetas de fila	Promedio de Respuestas	Desviación Estándar
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso	3,783	0,889
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.	3,687	0,864
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso	3,766	1,008
4. Estoy seguro/a de poder comprender los temas <i>más Dificiles</i> que me expliquen en este curso	3,452	0,853
5. Me siento <i>muy preparado/a</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases	3,543	0,859
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien	3,697	0,981
7. Académicamente me siento una persona competente	3,773	0,946
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> las Evaluaciones de este curso	3,611	0,851
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características Personales, creo que tengo recursos suficientes como Para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios	3,657	1,037
Promedio	3,663	0,921

En cuanto a lo inferencial, analizando el promedio de todos los reactivos, se puede observar un incremento de 0.153, lo cual es estadísticamente significativo, como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 2:

Promedio global comparado

Promedio Momentos	Promedio global
Promedio grupo momento 1	3,555
Promedio grupo momento 2	3,709
Promedio ambos momentos	3,660

En lo referente a la comparación de cada reactivo en detalle, se obtiene que en todos existe una variación positiva, constituyéndose como estadísticamente significativa en todos los casos a excepción de las preguntas 6 y 9.

Tabla 3:

Análisis detallado por reactivo

Pregunta	Variación	Significancia
1	0,229	Si
2	0,167	Si
3	0,222	Si
4	0,143	Si
5	0,148	Si
6	0,074	No
7	0,187	Si
8	0,169	Si
9	0,047	No

4. Conclusiones

En primer lugar se evidencia que en términos globales la percepción de autoeficacia académica se sitúa entre los rangos regulares a positivos, lo cual indica que es importante incentivar estas características a objeto de incrementar interés, logro y permanencia en la Universidad (Robbins, Lauver, Davis, Langley y Carlstorm 2004). En cuanto al análisis inferencial es posible señalar que los incrementos, tanto a nivel global como específico, se podría asociar a la intervención del programa PACE respecto a cuartos medios en las temáticas tratadas de manera directa, así como indirecta, como lo es la concurrencia a las dependencias de Universidad por parte de los estudiantes. A su vez, es importante consignar que la misma pregunta que no obtuvo un cambio estadísticamente significativo, es la que obtiene la mayor desviación estándar; es decir, muestra no solo escaso cambio sino mayor diferencia polarizada entre estudiantes. El reactivo en cuestión dice relación con la percepción respecto a la capacidad para tener éxito académico analizando sus propias competencias, por lo cual es posible aseverar que esta idea posee a la base elementos difíciles de modificar relacionados directamente con el éxito en la universidad.

Por último, resulta apropiado expresar que este estudio, por su naturaleza retrospectiva simple, no permite generalizar resultados ni tampoco entregar un alto intervalo de certeza respecto a la asociación entre la intervención (variable independiente) al puntaje obtenido en el instrumento (variable dependiente), puesto que éste no de carácter explicativo sino más bien de covariación. Con todo, los cambios positivos expuestos en los resultados permiten sostener que bien por cambios propios de la etapa vital (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001), podrían relacionarse en alguna medida con la intervención efectuada por la universidad, lo cual, como indica la evidencia, incrementaría la probabilidad no solo de ingreso sino que de mantención en la universidad (Brunner y Elacqua, 2003; Valdivieso, 2006, en Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

5. Referencias

- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55121025031/>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchetti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/727/72716302/>
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios públicos*, 120, 125-146. Recuperado de: http://ciparchile.cl/pdfs/02-2013/psu/tp_cep2010.pdf
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, 11-27. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Leyton/publication/283010072_Políticas_de_accion_afirmativa_y_su_discurso_de_inclusion_en_la_educacion_superior_Potencialidades_y_desafios/links/56261a7f08aed3d3f137e53f/Políticas-de-accion-afirmativa-y-su-discurso-de-inclusion-en-la-educacion-superior-Potencialidades-y-desafios.pdf
- Meneses, F., Parra, A., & Zenteno, L. (2005). Se Puede Mejorar el Sistema de Ingreso a las Universidades Chilenas? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://mpira.ub.uni-muenchen.de/23048/1/MPRA_paper_23048.pdf
- MINEDUC. (2004). Contenidos mínimos curriculares para la educación superior.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). Psicología del desarrollo. *Colombia: Mc. Graw Hill*.
- Pelletier, C. (2011). Beating the barrel of inclusion: Cosmopolitanism through Rabelais and Rancière – A response to John Adlam and Chris Scanlon. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 17(3), 255-272. Recuperado de: <http://eprints.ioe.ac.uk/11984/>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. Recuperado de: psycnet.apa.org/journals/bul/138/2/353/

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2004-11156-004>
- Rosas, R. (2011). Éxito académico universitario: Problemas de su definición, medición y predicción. *Psykhé*, 1(1). Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/14>
- Terenzini, P., Pascarella, E., Theophilides, C., & Lorang, W. (1985). A replication of a path analytic validation of Tinto's theory of college student attrition. *Review of Higher Education*, 8, 319-340. Recuperado de: <https://muse.jhu.edu/article/645300/summary>
- Torre, J. (2007). Una triple Alianza para un Aprendizaje Universitario de Calidad. Madrid: Universidad de Comillas.
- Veliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-74752012000200002&script=sci_abstract&tlng=es