

Expectativas de implicación académica: Validez y uso en el diagnóstico de ingreso a la educación superior

Línea Temática: Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono: Procedimientos e indicadores para integrar la reducción del abandono en los sistemas internos de calidad.

Josselinne Toirkens-Niklitschek

jtoirkensn@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Cristhian Pérez-Villalobos

ceperezvillalobos@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Resumen. Conocer las características de entrada de los estudiantes que inician la educación superior, permite tener una primera imagen de éstos para tomar decisiones institucionales que respondan a sus necesidades. El presente trabajo busca aportar a los procesos de diagnóstico institucional en el área socioemocional, indagando en un componente clave de ésta: las expectativas de implicación académica, entendidas como lo que el estudiante espera hacer durante su vida universitaria; expectativas que pueden incidir en su permanencia en educación superior.

En este estudio de carácter cuantitativo no experimental y transversal, se aplicó la traducción del Cuestionario de Implicación Académica en su forma A (CIA –A) que evalúa expectativas. Este fue aplicado a 2.334 estudiantes de la cohorte 2019 que ingresaron a la Universidad Católica de Temuco en Chile, como parte del proceso diagnóstico institucional.

Se evaluó la estructura factorial del CIA-A mediante análisis factorial confirmatorio; se calculó la confiabilidad de los factores identificados y se emplearon análisis de conglomerados jerárquico y no jerárquico. La solución de mejor ajuste respaldaba la existencia de cinco factores: Implicación vocacional, Implicación institucional, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil (alfas entre 0,79 y 0,88).

Desde el análisis de conglomerados jerárquicos, se identificaron dos conglomerados y al asignar los participantes a cada uno, empleando un análisis de conglomerado no jerárquico, se obtuvo un primer cluster con un 44,83% (n=1.002) de los casos y un segundo cluster con un 55,17% (n=1.233), asumiéndose la presencia de perfiles de expectativas. Al comparar los resultados de ambos perfiles en el CIA-A se encontró que el perfil 2 presentaba mayores puntajes que el perfil 1 en todos los factores de expectativas académicas, por lo que se le denominó: Perfil de Mayor Involucramiento

Esperado (n=1.233; 55,17%), mientras que al otro grupo se le denominó Perfil de Menor Involucramiento Esperado (n=1.002; 44,83%).

Al comparar el perfil actitudinal por sexo, se puede observar que las mujeres tienden a presentar un perfil de mayor involucramiento esperado (60,8%) en comparación con los hombres (46,4%). Y entre las facultades, los alumnos de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y de Humanidades, tienen una mayor proporción de alumnos en el perfil de mayor involucramiento esperado.

Esta investigación aporta respaldo de la validez y confiabilidad del CIA-A como instrumento para la identificación de perfiles de estudiantes, lo que puede ayudar a identificar perfiles de riesgo. Lo anterior es relevante, pues evaluar expectativas permitiría anticipar problemas de adaptación y podría constituirse como herramienta factible para la identificación de áreas críticas a intervenir institucionalmente a través de programas de acompañamiento a estudiantes iniciales, docencia universitaria y desarrollo estudiantil, que permitan afianzar la permanencia de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Expectativas de Implicación, Perfil de Estudiantes Iniciales, Diagnósticos de Entrada.

1. Introducción

La ampliación de cobertura de la Educación Superior (ES) chilena, la incorporación de la gratuidad para el 60% de la población de menores ingresos, así como las políticas de acceso inclusivo que se han implementado en los últimos años para promover el acceso de estudiantes talentosos, restituyendo su derecho a la ES, como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, programas Propedéutico, Ranking 850, entre otras; han permitido el ingreso de un grupo más heterogéneo de estudiantes, enriqueciendo y diversificando las aulas nacionales (Lizama, Gil y Rahmer, 2018). Lo anterior, ha traído consigo la necesidad de incorporar procesos formales para el diagnóstico de entrada del estudiantado, como insumo relevante para la toma de decisiones institucionales en sus sistemas internos de calidad, tanto para la planificación de acompañamientos, docencia, y aspectos relativos a la vida universitaria, que permitan poner a disposición del alumnado, las condiciones adecuadas para promover su permanencia.

Habitualmente los diagnósticos iniciales observan el desempeño del estudiante en áreas disciplinares básicas, para establecer posibles brechas entre el nivel de ingreso y el punto de partida de cursos vinculados, aplicándose también, instrumentos del área socioemocional, lo que permite establecer medidas de ajuste curricular o de apoyo, para evitar dificultades en la adaptación al nuevo contexto de exigencia académica. En el año 2011, una investigación realizada por 14 universidades participantes del Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, identificaron un total de 141 iniciativas diagnósticas aplicadas a estudiantes por estas universidades, las que se distribuían en diferentes áreas, tanto académicas como socioemocionales (Gutiérrez et al., 2011). Aun cuando ha habido un proceso de maduración de las instancias e instrumentos de diagnóstico en las instituciones en los últimos años, es importante mencionar que estos procesos en el ámbito socioemocional no han terminado de consolidarse, manteniéndose en la búsqueda de instrumentos que permitan identificar factores relevantes para fortalecer la permanencia de los estudiantes.

El presente trabajo busca aportar a los procesos de diagnóstico institucional en el área socioemocional, indagando en la validez y posibles usos de un instrumento que aborda un componente clave de dicha área: las expectativas de implicación académica, entendidas como lo que el estudiante espera hacer durante su vida universitaria; expectativas que pueden incidir en su permanencia en educación superior (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos y Freitas, 2003; Velázquez y González, 2017). La importancia de su identificación temprana radica en que éstas se asocian al posible éxito académico del estudiante, a su satisfacción académica e implicación conductual en el proceso formativo (Pérez et al., 2015).

Ya desde el escenario escolar, las investigaciones a nivel nacional han reforzado la idea de que las expectativas de los propios estudiantes son fundamentales para que estos adquieran mayor compromiso y motivación con el aprendizaje, cultiven la constancia y desarrollen habilidades pertinentes para abordar los desafíos cognitivos

que se presentan (MINEDUC, 2019); lo mismo ocurriría en la transición de la etapa escolar a la educación superior, donde las expectativas académicas de entrada tendrían influencia en cómo el alumnado afronta los complejos desafíos de la nueva etapa (Almeida et al., 2003), donde las mayores expectativas tendrían influencia en el nivel de compromiso académico, sensación de realización personal y bienestar académico (Polanco et al., 2014).

1. Método

Se realizó un estudio no experimental, transversal de alcance analítico-relacional.

1.1. Participantes

Se obtuvieron las respuestas de 2.235 estudiantes de primer año de la Universidad Católica de Temuco-Chile, equivalentes a un 76,5% de la cohorte; de los cuales 60,9% (n=1.360) eran mujeres. De ellos, un 44,9% (n=1.003) provenía de establecimientos municipales, un 53,1% (n=1.187) de establecimientos particulares subvencionados y un 1,5% (n=33) de establecimientos particulares pagados, con 12 casos sin antecedentes. Un 71,9% (n=1.606) provenía de la educación científico humanista diurna. Los participantes cursaban estudios en una de las ocho facultades de la universidad o en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades dependiente de la Vicerrectoría Académica. Un 35,4% (n=791) reportó ser mapuche, y otros cinco casos provenían de otros pueblos originarios chilenos.

1.2. Instrumento

Los estudiantes respondieron una la traducción al español del Cuestionario de Implicación Académica que Soares, Almeida y Diniz (2006) diseñaron originalmente en portugués. La traducción fue realizada por Pérez et al. (2015) considerando la forma A (CIA-A) que mide expectativas.

El cuestionario de auto-respuesta tiene 38 ítems sobre acciones que un estudiante puede realizar en la vida universitaria y que debe responder eligiendo el grado en que espera que sucedan, utilizando una escala tipo Likert de cinco alternativas (1 = nunca o casi nunca; 2 = rara vez; 3 = a veces; 4 = frecuentemente; 5 = siempre o casi siempre). Como ejemplo de los ítems se puede mencionar: Leer la bibliografía recomendada antes de cada clase; Participar activamente en los grupos y/o organizaciones de estudiantes de mi universidad (centros de alumnos, asociaciones de estudiantes, etc.); Conversar con mis profesores sobre mis planes e intereses educativos y/o profesionales; Aplicar los conocimientos aprendidos en mis asignaturas en otras áreas de la vida (en el trabajo, en las relaciones con amigos, familiares y colegas, etc.); Tener conversaciones serias con estudiantes cuyas creencias y valores sean diferentes a los míos; Utilizar los servicios de apoyo social y psicológico ofrecidos por la Universidad; Pedir a los profesores que me aconsejen para mejorar mi rendimiento académico; entre otras.

Los autores de la versión en portugués proponen que el instrumento se agrupe en cinco dimensiones: Implicación institucional, implicación vocacional, implicación social, utilización de recursos e implicación curricular (Soares, Almeida y Diniz, 2006). No

obstante, en estudios realizados en Chile con la versión en español, aunque se han encontrado también cinco factores, la distribución de los ítems ha sido diferente. Así, Pérez et al. (2015) en estudiantes de medicina encontró que los cinco factores eran: Implicación vocacional, Implicación institucional, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil; Martínez et al. (en preparación) en alumnos de ciencias de la salud encontró que los factores eran Implicación vocacional, Implicación en los estudios, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil.

Adicionalmente, se obtuvieron los datos sociodemográficos para describir la muestra desde las bases de la UC Temuco.

1.3. Procedimiento

El instrumento se preparó en un software para aplicación en línea, enviando el link del cuestionario al correo electrónico institucional asignado a cada estudiante luego de haberse matriculado en la universidad. Los estudiantes respondieron el cuestionario en el proceso de aplicación de diagnósticos institucionales en el mes de enero 2019.

1.4. Plan de análisis

En primer lugar, se evaluó la estructura factorial del CIA-A mediante un análisis factorial confirmatorio a fin de obtener evidencia de validez de constructo del instrumento. Luego se calculó la confiabilidad de los factores identificados empleando el coeficiente alfa de Cronbach.

Posteriormente, se empleó un análisis de conglomerados jerárquico con método de Ward para identificar la cantidad de cluster en que se organizaban los sujetos considerando los factores identificados en el cuestionario, y luego se empleó un análisis de conglomerado no jerárquico con método de k-medias para distribuir a los estudiantes en los cluster identificados.

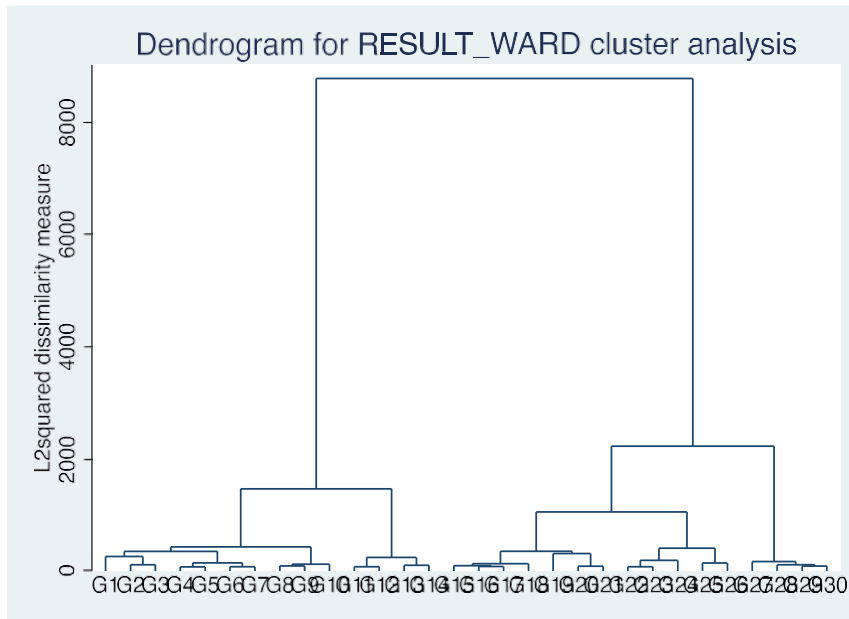
Luego se evaluó la distribución de los cluster por sexo, establecimiento de origen y facultad.

2. Resultados

El análisis factorial confirmatorio comparó el ajuste de las soluciones identificadas en una submuestra aleatoria del 50% de los mismos 2.235 casos estudiados con los resultados de los estudios de Soares et al. (2006), Pérez et al. (2015) y Martínez et al. (en preparación). De esta forma, la solución con mejor ajuste fue la identificada en el estudio de Pérez et al. (2015) con un CFI=0,87, un TLI=0,86 y un RMSEA de 0,06 (0,05-0,06), que, aunque no alcanza los estándares para CFI y TLI sugeridos en la literatura, de todas formas, muestra el mejor ajuste entre las soluciones analizadas. Los 5 factores finales alcanzaron Alfas entre 0,79 y 0,88.

Desde el análisis de conglomerados jerárquicos, empleando el método de Ward, el dendograma permite identificar la presencia de dos conglomerados, Figura 1. De estos, el primero tendría un 30,43% (n=680) de los casos y el segundo un 69,57% (n=1.555).

Figura 1. Dendrograma de los puntajes estandarizados del Cuestionario de Expectativas Académicas en estudiantes de primer año de la Universidad



Católica de Temuco.

Al asignar los participantes a cada conglomerado, empleando un análisis de conglomerado no jerárquico con método de k-medias, se obtuvo un primer cluster con un 44,83% (n=1.002) de los casos y un segundo cluster con un 55,17% (n=1.233). Ambas soluciones sólo discrepaban en 326 (14,59%) estudiantes.

De esta forma, se consideró la última solución como la adecuada asumiéndose la presencia de perfiles de expectativas de los estudiantes derivados de cada cluster. Al comparar los resultados de ambos perfiles en el CIA-A se encontró que el perfil 2 presentaba mayores puntajes que el perfil 1 en todos los factores de expectativas académicas, por lo que se le denominó: Perfil de Mayor Involucramiento Esperado (n=1.233; 55,17%), mientras que al otro grupo se le denominó Perfil de Menor Involucramiento Esperado (n=1.002; 44,83%).

Al comparar el perfil actitudinal de los estudiantes por sexo, se puede observar que las mujeres tienden a presentar un perfil de mayor involucramiento esperado (60,8%) que la muestra total, Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y el sexo del estudiante.

| | | | Perfil de expectativas | | Total |
|---------------------|--------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------|
| | | | Menor involucramiento esperado | Mayor involucramiento esperado | |
| Sexo del estudiante | Hombre | N | 469 | 406 | 875 |
| | | % | 53,6% | 46,4% | 100,0% |
| | Mujer | N | 533 | 827 | 1360 |
| | | % | 39,2% | 60,8% | 100,0% |
| Total | N | | 1002 | 1233 | 2235 |
| | % | | 44,8% | 55,2% | 100,0% |

Asimismo, los alumnos de establecimientos particulares pagados tendieron a ubicarse en el perfil de bajo involucramiento, aunque por la reducida cantidad de participantes para este grupo los resultados deben ser tomados con cautela, Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y la dependencia del colegio de egreso del estudiante.

| | | | Perfil de expectativas | | Total |
|--|--------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------|
| | | | Menor involucramiento esperado | Mayor involucramiento esperado | |
| Dependencia del colegio de origen del estudiante | Municipal | N | 457 | 546 | 1003 |
| | | % | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | Particular subvencionado | N | 522 | 665 | 1187 |
| | | % | 44,0% | 56,0% | 100,0% |
| | Particular pagado | N | 18 | 15 | 33 |
| | | % | 54,5% | 45,5% | 100,0% |
| Total | N | | 1002 | 1233 | 2235 |
| | % | | 44,8% | 55,2% | 100,0% |

Y entre las facultades, los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Humanidades tienen una mayor proporción de alumnos en el perfil de mayor involucramiento esperado, Tabla 3.

Tabla 3. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y la Facultad en que está matriculado el estudiante.

| | | Perfil de expectativas | | Total | |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------|-------|--------|
| | | Menor involucramiento esperado | Mayor involucramiento esperado | | |
| Facultad en donde está el estudiante | Facultad de Educación | N | 179 | 262 | 441 |
| | | % | 40,6% | 59,4% | 100,0% |
| | Facultad de Ingeniería | N | 126 | 105 | 231 |
| | | % | 54,5% | 45,5% | 100,0% |
| | Facultad Técnica | N | 129 | 135 | 264 |
| | | % | 48,9% | 51,1% | 100,0% |
| | Facultad de Ciencias de la Salud | N | 108 | 179 | 287 |
| | | % | 37,6% | 62,4% | 100,0% |
| | Bachillerato en Ciencias y Humanidades | N | 116 | 130 | 246 |
| | | % | 47,2% | 52,8% | 100,0% |
| | Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas | N | 114 | 144 | 258 |
| | | % | 44,2% | 55,8% | 100,0% |
| | Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades | N | 72 | 125 | 197 |
| | | % | 36,5% | 63,5% | 100,0% |
| | Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño | N | 74 | 69 | 143 |
| | | % | 51,7% | 48,3% | 100,0% |
| | Facultad de Recursos Naturales | N | 80 | 82 | 162 |
| | | % | 49,4% | 50,6% | 100,0% |
| Total | | N | 1002 | 1233 | 2235 |
| | | % | 44,8% | 55,2% | 100,0% |

3. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación respaldan la validez y confiabilidad del CIA-A para su uso en procesos de indagación diagnóstica de estudiantes iniciales. La estructura factorial es coherente con estudios previos y plausible teóricamente, sus puntuaciones muestran adecuada consistencia interna y permitiría diferenciar a los estudiantes que se ubican en perfiles de menor involucramiento esperado y mayor involucramiento esperado, lo que desde ambas áreas instala importantes desafíos institucionales. Por una parte, buscar los mecanismos para involucrar a los estudiantes de forma activa en sus procesos formativos y de desarrollo integral que la universidad debe aportar, y por otra parte, responder adecuadamente a las expectativas positivas de involucramiento entregando las opciones apropiadas para que el estudiante tenga un punto de referencia para sus expectativas y estas se vean reforzadas positivamente. Lo anterior, puede fortalecer la motivación del alumnado, aportando a su desempeño y satisfacción académica, y de manera muy relevante a la implicación conductual en el proceso formativo, elemento que se constituye como factor clave para el abordaje de los desafíos que se presentan en el contexto universitario y que se vincula a la decisión de permanecer en el sistema de educación en que se ha matriculado el estudiante.

Además de la clasificación de perfiles, el CIA-A permite hacer análisis diferenciando grupos con perfiles distintos, lo que puede orientar la toma de decisiones o identificación de áreas críticas a intervenir por parte de diversas unidades al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), puesto que pueden entregar datos relevantes para la organización del currículum y docencia de primer año, potenciación de procesos participativos y de desarrollo estudiantil, organización de acompañamientos académicos y socioemocionales. Esto, a fin de abordar las necesidades diagnosticadas en los estudiantes de primer año, u otros elementos relevantes para las carreras o servicios institucionales, que permiten a la institución tener una mirada integral del alumnado, afianzando su permanencia en la ES.

Cabe mencionar que la muestra de mujeres presentó mayores expectativas de involucramiento. Se destaca también la proporción de estudiantes con altas expectativas en carreras donde el factor vocacional se ve más fuertemente evidenciado en relación a la necesidad de interacción con otros como parte de la profesión que se está estudiando, como es el caso de las Facultades de Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y Educación.

La incorporación de programas de acceso inclusivo en las IES de Chile, también ha traído consigo la necesidad de mejorar los procesos de diagnóstico con la finalidad de establecer mecanismos de alerta temprana, donde tema transversal a las instituciones ha sido identificar instrumentos que permitan abordar áreas críticas o que entreguen datos adecuados para poder priorizar atenciones o acompañamientos a estos estudiantes. Tal como se ha mencionado, el CIA-A puede ser un aporte a esta búsqueda para complementar las baterías de instrumentos o entrevistas que se aplican a los estudiantes de acceso inclusivo o población estudiantil en general.

Finalmente, como parte de las proyecciones de esta investigación está el generar un modelo predictivo de cómo las expectativas pueden predecir la retención y bienestar académico en estudiantes universitarios iniciales, así como identificar perfiles de expectativas en grupos minoritarios y con necesidades educativas especiales.

4. Referencias

Almeida, L.; Fernandes, E.; Soares, A.; Vasconcelos, R.; Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitarios do 1.º ano. *Psicologia e Educação*: 2:57-70

Gutiérrez, A.; Vega, A.; Jara, E.; Faúndez, F.; Valassina, F.; Vargas, G.; Fonseca, G.; Sánchez, J.; Solar, M.; Zúñiga, M.; Ponce, M.; Desimone, P.; Letelier, P.; Riquelme, P.; Saelzer, R. y del Valle, R. (2011). Evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a primer año de universidad. En CINDA. (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. (pp. 77-129). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Lizama, O., Gil, F. & Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: USACH

MINEDUC (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos 2018: Expectativas educativas*. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf

Pérez, C.; Ortiz, L.; Fasce, E.; Parra, P.; Matus, O.; McColl, P.; Torres, G.; Meyer, A.; Márquez, C. y Ortega, J. (2015). Propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar expectativas académicas en estudiantes de primer año de Medicina. *Revista médica de Chile*, 143(11), 1459-1467. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015001100012>

Polanco, A.; Ortiz, L.; Pérez, C.; Parra, P.; Fasce, E.; Matus, O.; Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000400006>

Soares, A.; Almeida, L. y Diniz, A. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*; 18 (2): 249-55.

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT *Revista de la Educación Superior*, vol. XLVI (4), núm. 184, octubre-diciembre, pp. 117-138