



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

PERSISTENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL
CICLO DE INICIACIÓN UNIVERSITARIA DE LA
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR-SEDE DEL LITORAL

Presentado por
Diana Angelina Arias Gómez
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutora
Emilse Aponte de Durán

Noviembre 2015

DEDICATORIA

A mi mamá y mi abuelo Chuchago, pilares de mi vida...

A mis primos, ahijados y sobrinos, motores de mis aprendizajes!

A mi comadre Verónica, por demostrarme que querer es poder! Este nexo, ahora al cuadrado, es en vivo y por el mismo canal ;) Te admiro inmenso!

AGRADECIMIENTOS

Durán-Aponte, compañera-amiga-tutora, gracias eternas...

*Mami, es incalculable tu apoyo para lograr mis sueños y metas! Sin ti nada...
Te amo infinito!!!*

Abuelo, tu lectura constante fue la mejor motivación, gracias hasta el cielo!

Las excelentes compañeras de batalla:

*Verónica, amiga-colega²-comadre, lo que viví a tu lado es el mejor ejemplo de
persistencia que pude tener... lo logramos!!!*

*Torcoroma, amiga-colega, te agradezco por creer y confiar en que podía... que
podíamos lograrlo. Y por darle sabor colombiano a la experiencia!*

Dios y Universo gracias por la vida y sus vueltas!

Tú, por querer aprender...

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Mención: Procesos de Aprendizaje

Persistencia Académica en Estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la
Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral

Trabajo de Grado de Maestría

Autora: Diana Arias Gómez

Tutora: Emilse Aponte de Durán

Fecha: noviembre 2015

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral.

El estudio fue de tipo explicativo, con un diseño no experimental, transeccional, de relación causal retrospectiva. Se utilizó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) validado, por Durán-Aponte, Elvira-Valdés y Pujol (2014); la Escala Atribucional de Motivación al Logro validado, por Durán-Aponte y Elvira-Valdés (en prensa); el Cuestionario de Metas Académicas y la Encuesta de Opinión Estudiantil, ambos validados para esta investigación por Durán-Aponte y Arias-Gómez (en prensa-a, en prensa-b). El resto de los datos fue facilitado por los estudiantes y el Departamento de Control de Estudios de la USB.

Se encontró una relación significativa entre algunas variables que explican la persistencia académica, las cuales fueron: tener menor orientación a las metas académicas, mayor puntaje en patrón desadaptativo, mayor puntaje en la percepción de evaluación del docente de matemáticas y mayor puntaje en el rendimiento final. Este conjunto de variables explica el 56,4% de la variación de la variable persistencia académica en el programa CIU para la muestra de estudio.

Descriptores: Persistencia Académica/ Ciclo de Iniciación Universitaria/
Rendimiento/ Nivelación/ Abandono.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo I. El Problema	
Planteamiento del Problema	7
Justificación y Propósito.....	10
Enunciado del Problema.....	15
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Capítulo II. Revisión de la Literatura	
Persistencia Académica	17
Modelos explicativos de la Persistencia Académica	18
Modelos Organizacionales	18
Modelos Psicológicos.....	20
Modelos Integradores.....	21
Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil (MOCAPE).....	23
Factores Previos al Ingreso Universitario	24
Factores Motivacionales.....	26
Experiencias Institucionales.....	28
Sistema de Hipótesis.....	31
Capítulo III. Metodología	
Tipo y Diseño de Investigación	33
Población y Muestra	34
Sistema de Variables.....	34
Instrumentos para la Recolección de Datos.....	39
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	39
Procedimiento	44
Consideraciones Éticas.....	45
Procesamiento y Análisis de los Datos.....	45
Análisis Descriptivo	45
Análisis Bivariados	46
Análisis Multivariante	46
Limitaciones del Estudio	46
Capítulo IV. Resultados	
Resultados.....	48
Análisis Multivariantes	55
Regresión Logística Binaria.....	60

Variables Significativas.....	62
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	
Conclusiones.....	71
Aportes de la Investigación	73
Recomendaciones	75
Divulgación.....	76
Referencias	77
Anexos	
Anexo A. Cuadernillo de datos sociodemográficos	85
Anexo B. Cuestionario de Metas Académicas	87
Anexo C. Escala Atribucional de Motivación al Logro General.....	89
Anexo D. Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado..	92
Anexo E. Encuesta de Opinión Estudiantil.....	94
Tablas	
1 Sistema de Variables.....	35
2 Descriptivos de factores previos al ingreso universitario (nominales).....	48
3 Descriptivos de factores previos al ingreso, factores motivacionales y experiencias institucionales	51
4 Persistencia Académica	55
5 Análisis de <i>Chi-cuadrado</i> para factores previos al ingreso universitario y persistencia	56
6 Análisis de <i>t-Student</i> para factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y persistencia	58
7 Análisis de <i>t-Student</i> para experiencias institucionales y persistencia	60
8 Resumen del modelo de Regresión Logística Binaria.....	61
9 Variables en la ecuación	62
10 Variables que no están en la ecuación	66
11 Hipótesis de Investigación.....	70
Figuras	
1. Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil.....	61

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

En Venezuela, desde hace varios años y con diversos antecedentes se registra una cuantiosa proporción de estudiantes egresados de educación media que no poseen los adecuados conocimientos y estrategias para proseguir sus estudios superiores (Itriago, 2014). Por tanto, es cada vez mayor el número de alumnos que confrontan serias dificultades que impiden persistir en sus estudios universitarios. Especialmente durante el primer año.

Los bachilleres están egresando con un bajo nivel de preparación: insuficiencia de formación y deficiencias de conocimientos en general (Fuenmayor, 2002; Morles, Medina & Álvarez, 2003). Con frecuencia se encuentran diagnósticos acerca de la educación en Venezuela que presentan situaciones preocupantes en términos de calidad, debido a que el sistema educativo no está aportando los aprendizajes necesarios para la sociedad y además, dicha calidad, presenta desigualdad en la distribución requerida socialmente (Ugalde, 2012). Los jóvenes no tienen cómo afrontar los contenidos, se cree que esa debilidad es una de las causas por las que el 40% abandona las universidades y lamentablemente, “contrasta en la sociedad venezolana la incoherencia entre las necesidades educativas y la respuesta efectiva a las mismas” (Ugalde, p. 5).

Debido a esto, la universidad venezolana ha asumido una nueva responsabilidad o más bien un reto: mejorar el nivel de los bachilleres que ingresan o aspiran ingresar a cursar estudios superiores. Esto no es otra cosa que una búsqueda por garantizar una mayor persistencia académica entre los estudiantes de reciente

ingreso. Por lo tanto han incorporado a sus ofertas institucionales -en algunos casos de forma obligatoria- programas y cursos de nivelación, con distintos lapsos de duración pero con similares diseños curriculares, que en general lo integran contenidos académicos en asignaturas básicas como matemáticas y lenguaje y un componente basado en estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

Entre las ofertas de programas de iniciación y/o nivelación que las universidades públicas y privadas del país han diseñado, para garantizar el ingreso de los aspirantes a la educación superior y su permanencia en la institución, se pueden mencionar algunos de los que se implementan en la Región Capital del país.

La Universidad Central de Venezuela (UCV) desde hace más de 15 años lleva a cabo el Programa Samuel Robinson, dirigido a estudiantes del último año del Ciclo Diversificado y Profesional de liceos públicos de la Gran Caracas. Es un programa multidimensional; no se limita a proporcionar herramientas cognitivas y estratégicas, resaltando lo esencial en la formación de seres humanos. Parte de su misión es “Mejorar la calidad y la equidad de la admisión a la Educación Universitaria...” (UCV, s. f.).

Por su parte, la Universidad Metropolitana (UNIMET), brinda el Curso de Preparación para los Estudios Superiores a bachilleres y cursantes del último año de educación media. El cual busca explorar en los estudiantes las destrezas que poseen y desarrollar las que aún no han alcanzado. Pretende mejorar la preparación del aspirante para los estudios universitarios y evaluar las condiciones para el ingreso. Está conformado por tres módulos: matemáticas, lenguaje y procesos de elección vocacional. Presenta dos modalidades en función de su duración: cursos regulares de

11 semanas y curso intensivo de 4 semanas (UNIMET, s. f.).

La Universidad Católica Andrés Bello ofrece el Curso de Iniciación Universitaria como una oportunidad de mejora en la preparación de los aspirantes a cursar estudios en la UCAB, de acuerdo con las exigencias planteadas por la educación superior. Dirigido a bachilleres, consta de tres módulos: Autogestión Académica, Razonamiento Lógico-Matemático y Habilidades Lingüísticas que se imparten a través de clases presenciales (UCAB, s. f.).

Adicionalmente, la UCAB promueve el apoyo integral a aquellos estudiantes con riesgo de deserción académica a través del Programa de Asesoramiento y Seguimiento al Alumno (PASA). Programa enmarcado dentro de la Política de Permanencia Académica de dicha institución, ofreciendo acompañamiento en el progreso académico del estudiante durante el primer periodo de sus estudios universitarios. Con el apoyo de profesores y estudiantes que cumplen el rol de tutor y brindan herramientas para el desarrollo de las capacidades y competencias necesarias para el inicio y adaptación al medio universitario (UCAB, s. f.).

Por último, la Universidad Simón Bolívar (USB) implementa una nueva modalidad de ingreso, el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), un programa experimental de nivelación para proporcionar oportunidad a los estudiantes, que una vez presentado el examen de admisión, no lograron obtener calificaciones iguales o por encima del puntaje mínimo requerido para el ingreso directo. Llevándose a cabo desde el 2005 en su Sede de Sartenejas y desde el 2006 en la Sede del Litoral.

Entre sus objetivos principales está consolidar habilidades y destrezas académicas y personales, dirigidas a fomentar el éxito académico y lograr la

prosecución del estudiante en los estudios superiores. Los estudiantes son invitados a cursar CIU puesto que sus conocimientos y habilidades están cercanos al requisito mínimo de ingreso (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015).

El CIU tiene una duración de un año académico (3 trimestres) y se deben aprobar asignaturas como matemática, lenguaje, desarrollo de destrezas intelectuales, formación ciudadana y otras relacionadas con el área de estudio que desean cursar, obteniendo trimestralmente una calificación que les permita permanecer y aprobar la totalidad del curso. La inscripción en el mismo es voluntaria, una vez que los alumnos han sido invitados a cursarlo y lo aceptan, asumen el reto de lograr por un mecanismo de nivelación, la entrada a la Universidad Simón Bolívar.

Sin embargo, a pesar de que estos programas o cursos buscan nivelar al estudiante para afrontar las exigencias universitarias, muchos no logran persistir y terminan por abandonarlos de forma voluntaria o involuntaria antes de finalizarlos. Lo que reduce las matrículas compuestas por los bachilleres que pueden ser formados a futuro en una profesión universitaria (Herrera, 2015). Esta situación no deja de ser alarmante, debido a que son cada vez más los egresados de educación media sin las competencias para aprobar los exámenes de ingreso a las universidades.

Justificación y Propósito

Esta investigación se centra en la persistencia académica de los estudiantes que cursan el Ciclo de Iniciación Universitaria, programa que pertenece a la Universidad Simón Bolívar y que presenta un abandono del 40% aproximadamente, según informe presentado por la Coordinación del CIU ante el Consejo Directivo (USB, 2012). En especial, los estudiantes que cursan el CIU en la sede ubicada en el

estado Vargas, denominado CIU-Litoral, debido a que presentan un mayor porcentaje de abandono. Por ejemplo, la más reciente cohorte que ingresó en el año 2012, estaba conformada por alrededor de 300 estudiantes, pero sólo aprobaron 91 participantes, correspondiente al 30% aproximadamente (USB, 2013).

La USB realiza dos exámenes de admisión que son cualitativamente diferentes; uno para carreras largas y otro para carreras cortas. Para el caso de las carreras cortas se evalúan habilidades cuantitativas y verbales. La nota global de ingreso de los aspirantes se obtiene de la combinación ponderada del resultado de la prueba de admisión y del promedio de calificaciones obtenidas en Educación Media que representa un 25%. Para el cálculo del promedio de bachillerato a ser tomado en cuenta en este mecanismo de ingreso, se deben sumar todas las notas aprobadas de 7mo grado a 9no y 1er año del ciclo diversificado y dividir el resultado entre el número de materias aprobadas (USB, s. f.).

La decisión de admisión está basada en un punto de corte, el cual depende de la capacidad de la Universidad en las diferentes carreras que ofrece cada sede. Todo aspirante con una nota definitiva igual o mayor que la del punto de corte fijado por el Consejo Directivo cada año, es admitido en la Universidad (USB, 2007). La asignación de carreras se efectúa de acuerdo con el cupo disponible en cada una y con base en la nota definitiva de Admisión y a las opciones indicadas por el aspirante en el momento de la Preinscripción. Esta asignación podrá ser en cualquiera de las sedes de la Universidad donde haya cupo disponible en alguna de las carreras.

Debe resaltarse el hecho de que los cursantes del CIU-Litoral han sido seleccionados a través del puntaje de calificaciones obtenidas en el examen de

admisión que aplica la USB anualmente. Dicho puntaje debe estar muy cercano y por debajo al punto de corte. Estos alumnos puede que tengan mínimas deficiencias de conocimientos y habilidades; pero por sus resultados la universidad exige que pasen por un reforzamiento en matemáticas, lenguaje, asignaturas básicas relacionadas con la carrera a cursar más hábitos psicoafectivos y de estudios que les ayudarán a afrontar mejor su estancia en la universidad (USB, 2012).

Por lo tanto, es necesario asumir que no son solamente las condiciones académicas mencionadas con anterioridad, las que están influenciando para que un alumno del CIU persista o no. Sino que hace falta considerar posibles explicaciones más allá del rendimiento académico, que ayuden a entender este fenómeno.

En la diversidad de concepciones y teorías que procuran dar una explicación al tema de la persistencia académica, estudiadas a detalle por Roca-Cuberes (2012); Saldaña y Barriga (2010); Donoso y Schiefelbein (2007), es común encontrar los planteamientos de Tinto (1975, 1997) como uno de los mayores aportes a la explicación del fenómeno, denominado como la Teoría de la Persistencia.

Tinto postula un modelo de integración, en el que los antecedentes familiares y la escolaridad previa influyen sobre las intenciones universitarias del estudiante, su creencia sobre la capacidad para abordar los estudios y sus metas una vez que se inicia en la universidad, lo que a su vez impactará en los resultados académicos y su comportamiento social en la institución y si afronta estas experiencias de forma positiva, será el que con mayor probabilidad persista en sus estudios superiores.

Al igual que Tinto (1997), otros autores como Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006), González (2011) y Aponte (2015) se han atrevido a desarrollar

modelos emergentes sobre la persistencia, tomando elementos claves presentes principalmente en el modelo de Tinto, pero incorporando además una forma científica para medir variables de tipo psicológico y personal. En específico, el Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil (MOCAPÉ) propuesto por Aponte, aborda el tema de la persistencia desde un punto de vista interdisciplinario, a la vez que se enfoca en medir las variables al interior del primer año de estudios universitarios, lo cual representa un aporte significativo, toda vez que se conoce que en la transición universitaria se presenta menor persistencia.

Sin embargo hasta ahora, no se conoce una investigación que contemple el desarrollo de un modelo confiable teórico y empíricamente que explique la persistencia en un programa de nivelación de estudios universitarios, habida cuenta de que la medición de este número de variables ha presentado limitaciones para la obtención de datos, sobre todo de tipo psicológico por lo que ha sido poco exitosa, incluso en investigaciones Latinoamericanas, como lo mencionan Saldaña y Barriga (2010). Por lo cual se justifica este estudio, debido a su posibilidad de hacer aportes significativos al conocimiento teórico que se posee sobre las causas de la persistencia académica y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes que inician sus estudios universitarios.

Adicionalmente, desde un punto de vista metodológico, se justifica el desarrollo de este estudio debido a que la configuración del modelo propuesto por Aponte (2015) requiere del uso de técnicas de estadística multivariable, las cuales a través de un modelo teórico factible y expectativas teóricamente lógicas, posibilitan explicar los datos empíricos más allá de los estudios descriptivos que comúnmente se

encuentran disponibles acerca de la persistencia en este programa de nivelación, elaborados por Bolívar y Rojas (2008), Elvira-Valdés y Pujol (2012), Fernández (2013) entre otros.

Al adaptar las especificaciones del MOCAPÉ al estudio de persistencia académica en el programa del Ciclo de Iniciación Universitaria, es posible integrar una serie de variables importantes a tomar en cuenta. Por ejemplo, según Fernández (2012), entre los antecedentes familiares o escolaridad previa están el promedio de notas de bachillerato, la institución de procedencia (pública o privada) y el nivel de estudio de los padres. Estas experiencias le ayudan a construir su autoeficacia académica, que no es otra cosa que el juicio positivo del individuo sobre su habilidad para lograr con éxito el aprendizaje de determinada asignatura, por ejemplo: algunos se consideran autoeficaces en lenguaje y otros en matemáticas (Pérez & Cupani, 2008).

En cuanto a las metas académicas, Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015), se refieren al grado de compromiso con la institución al ingresar o no a la carrera deseada y a la orientación hacia los estudios que posea el estudiante (por deseo de aprender, por refuerzo de terceros y/o por obtener buenas calificaciones). Al igual que las metas, otro aspecto motivacional de relevancia lo constituyen los patrones atribucionales. Según Durán-Aponte y Elvira-Valdés (en prensa) los estudiantes con patrones adaptativos tienen mayor capacidad para responder positivamente ante eventuales fracasos y superar los obstáculos con el fin de persistir.

Es evidente que estas variables impactan sobre los resultados académicos medidos como el rendimiento académico, a lo que se suma el desempeño del docente

universitario percibido por el alumno (Durán-Aponte & Durán-García, 2015) y la capacidad de integración social que éste perciba para establecer relaciones grupales con pares o adultos en la institución. Todo esto se configura de tal manera que, según Aponte (2015), puede contribuir a que el estudiante persista o deje de hacerlo.

En función de esto, la medición de algunas de las variables del modelo, específicamente la orientación a las metas académicas y desempeño docente han requerido la adecuación de instrumentos y escalas que garanticen la mayor validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, mediante lo cual se han hecho aportes al campo de la orientación educativa, al ofrecer instrumentos con adecuadas condiciones psicométricas para ser usados en poblaciones universitarias de características similares en Venezuela, lo cual se constituye en otro aporte metodológico.

El estudio se justifica pues representa un aporte de relevancia social al promover no sólo la inclusión de bachilleres en el sistema universitario o superior sino que además ofrece la posibilidad de comprender a fondo el problema de la no persistencia en un programa de nivelación. Lo que permitirá prevenir el abandono voluntario o involuntario de estos programas con la posibilidad de elaborar un perfil de riesgo en aquellos estudiantes, que por sus características, presenten condiciones de tipo institucional, psicológicas o previas al ingreso universitario que los diferencie de forma negativa de los que persisten académicamente.

Enunciado del Problema

¿En qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral?

Objetivo General

Determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Objetivos Específicos.

Describir los factores previos al ingreso universitario (el nivel de estudio de los padres, la institución de procedencia y el promedio de bachillerato) de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Describir los factores motivacionales (orientación a las metas académicas, patrones atribucionales y autoeficacia para las inteligencias múltiples) de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Describir las experiencias institucionales (autoeficacia emocional, desempeño docente y rendimiento académico) de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Describir la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Analizar la relación entre los factores previos al ingreso universitario, los factores motivacionales y las experiencias institucionales en función de la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Persistencia Académica

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, presentó en su informe sobre la repitencia y deserción universitaria en América Latina 2000-2005, índices de deserción que rondaban entre el 50% y 77% en países como Argentina, Chile, Bolivia y Colombia, indicando con esto que gran parte de la matrícula inicial no finaliza en la institución, hecho que resulta alarmante, considerado como una falta de persistencia.

Para Tinto (1975) la persistencia en la educación superior es una función de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales, afirmaba que los persistentes son los que logran la integración de estas experiencias. Esta definición va de la mano con la propuesta hecha por Fernández (2012), al sugerir que la retención enfatiza en la corresponsabilidad de la institución, mientras que en la persistencia la responsabilidad recae sobre el estudiante y por lo tanto son dos términos diferenciados.

A su vez, Fernández (2013), concibe la persistencia como una expresión de libertad, relacionada con el *habitus* del estudiante y la capacidad de la institución educativa, para agregar ventajas que faciliten su integración académica y social, a fin de garantizar una meta que el estudiante valora.

Tinto (2006) indicaba que ninguna definición podría captar en su totalidad toda la complejidad de la persistencia. Deja en manos de la experticia de los investigadores, la elección de aquella que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar. Entonces, según Aponte (2015), puede conceptualizarse la

persistencia “como la permanencia voluntaria en los estudios universitarios a pesar de adversidades o fracasos de distinta índole, sin perder el status de estudiante activo dentro de una institución” (p. 34). Su operacionalización será posible siempre que, una vez determinado el tiempo necesario para el momento de la medición, el estudiante se encuentre activo.

Modelos Explicativos de la Persistencia Académica

Actualmente, son diversos los intentos realizados para construir modelos teóricos sobre el fenómeno de la persistencia de los estudiantes universitarios. Himmel (2002) reseña que es posible reconocer los modelos desde los siguientes enfoques teóricos: organizacionales, psicológicos, integradores, económicos y sociológicos. Para los fines de este estudio, se describen brevemente los tres primeros.

Modelos Organizacionales. El modelo más común es el de Tinto (1975, 1997), denominado Modelo de Integración Estudiantil. Los estudios basados en este modelo aseguran que si un estudiante no se encuentra integrado al sistema académico y social universitario, no persiste. El autor explica que inicialmente se pensaba en la deserción del primer año con un énfasis puesto básicamente en las condiciones individuales del sujeto, considerándolo como único responsable del abandono de los estudios, dejando de lado el papel de la institución y el contexto. Posteriormente el crecimiento de modelos teóricos y evidencias empíricas, aportó nuevos elementos que ponían de manifiesto la necesidad de comprender el fenómeno de forma más integral. Donoso y Schiefelbein (2007) y Saldaña y Barriga (2010) describen a detalle las cinco etapas que lo conforman.

En la primera etapa del modelo se ubican las variables previas al ingreso a la universidad: los antecedentes familiares, habilidades y/o destrezas y la escolaridad previa. La segunda etapa tiene que ver con las metas y compromisos del estudiante. En la tercera etapa se encuentra la experiencia en la universidad; tanto en lo académico (las notas y la interacción con los profesores) como en lo social (interacción con grupo de pares y las actividades extracurriculares). La cuarta etapa se refiere a la integración personal y normativa generada en la etapa anterior. Y para la quinta etapa, hay otras o nuevas metas y compromisos vinculados al grado de integración logrado por el estudiante en la etapa previa de donde se desprende que el estudiante persista en la institución o abandone (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Sin embargo, dicho modelo ha recibido críticas, entre las cuales están las dificultades para operacionalizar las variables (Liu, 2002) y las características propias de la población de Estados Unidos a la que fue dirigido originalmente el estudio, diferentes a las latinoamericanas (Braxton & Hirschy, 2004). A la vez, se debe tener en cuenta que en Latinoamérica las investigaciones sobre la persistencia académica se han visto influenciadas por dos aspectos, en primer lugar por el abordaje del fenómeno desde el abandono y no en función de la persistencia estudiantil, en donde el centro de atención está en el estudio de las características del estudiante que no continúa en la institución o los estudios universitarios, sea por abandono voluntario o involuntario (Durán-Aponte & Pujol, 2013), omitiendo la explicación de los factores que caracterizan a aquellos que si persisten. En segundo lugar, no es frecuente encontrar evidencia científica que apoye las relaciones que se describen en los distintos modelos explicativos y por lo general la evidencia es descriptiva

exclusivamente.

Modelos Psicológicos. Dentro de los enfoques psicológicos, se encuentra la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975), quienes señalan que la intención de tomar una acción es determinada por dos factores: primero; actitud hacia tomar la acción y segundo, la norma subjetiva. La norma subjetiva se refiere a cómo se espera que el individuo se comporte en la sociedad, la cual es determinada por una evaluación de la expectativa.

Manifestar cierta actitud requiere combinar las creencias acerca de las consecuencias que acarrea el ejecutar el comportamiento, multiplicado por la evaluación que la persona hace de esas consecuencias. De esta manera se sugiere que las intenciones de una persona son el resultado de sus creencias, las cuales tienen influencia sobre sus actitudes y las llevan a manifestar un comportamiento; la persistencia es concebida como un fortalecimiento de las intenciones iniciales (Fishbein & Ajzen, 1975).

Se cree que el estudiante al ingresar a la universidad adquiere un compromiso con la institución/organización y sumado al compromiso de sus propias metas académicas, persistirá o no (Saldaña & Barriga, 2010). Además, esos compromisos serán influenciados por factores del estudiante (psicológicos) y la interacción con la institución (académicos).

Así también, se encuentra la propuesta de Eccles (1983) quien desarrolla un modelo teórico integrador para explicar conductas de logro, como la persistencia, la selección y el desempeño. En base a dicho modelo, Ethington (1990), elabora un diseño más general sobre las conductas de logro. Plantea que el nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores. Además, las expectativas de éxito están

explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad.

Una de las premisas centrales que Ethington (1990) rescata de Eccles (1983) es que el rendimiento académico previo, influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Junto a esto, el apoyo y el estímulo que recibe de su familia inciden a su vez sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.

El modelo puede operacionalizarse en las siguientes ocho categorías: los antecedentes familiares, el rendimiento académico previo, el estímulo y apoyo familiar, el autoconcepto académico, la percepción de las dificultades de los estudios, el nivel de aspiraciones, los valores, las expectativas de éxito y por último la persistencia, entendida esta como la insistencia, firmeza y empeño con que un individuo ejecuta una acción (Ethington, 1990).

Modelos Integradores. Soares et al. (2006) plantearon un modelo multidimensional de adaptación al contexto universitario, que se basó en el siguiente planteamiento: la adaptación a la transición universitaria dependerá tanto de las características que los alumnos presentan en el momento del acceso a la universidad (sociodemográficas, académicas, de desarrollo), como de las relacionadas con la calidad de la institución que lo recibe (infraestructuras, recursos, servicios) y será la interacción entre ambas lo que determine la adaptación.

Estos autores probaron su modelo con 560 estudiantes de la Universidad de la

Minho (Portugal) utilizando las siguientes variables: implicación cognitiva y comportamental que los estudiantes esperan dedicar o han dedicado a la vida universitaria en cinco áreas: 1) Implicación institucional, 2) Implicación vocacional, 3) Implicación social, 4) Utilización de recursos e 5) Implicación curricular. Además midieron los niveles de 6) independencia emocional, 7) instrumental y de 8) interdependencia que caracterizan las relaciones que los estudiantes establecen con sus padres, sus compañeros y la sociedad en general, 9) percepciones de los alumnos sobre la calidad relacional, 10) la estructura organizativa y el 11) funcionamiento del contexto del aula, 12) bienestar físico y 13) bienestar psicológico (como indicadores de la calidad de la adaptación personal-emocional de los alumnos al contexto universitario), 14) niveles de satisfacción de los alumnos en relación a la calidad de su experiencia universitaria en el primer año. En cuanto a características previas se consideró la nota de acceso, la modalidad de ingreso, el área de estudio, sexo, lugar de residencia. Por último, 15) el rendimiento académico.

Sus resultados les llevaron a concluir que las características preuniversitarias con las que los alumnos llegan a la universidad son las de mayor influencia en los resultados académicos y de desarrollo psicosocial durante el primer año, por encima de las características institucionales o la calidad de la experiencia universitaria. Entre sus sugerencias para futuras investigaciones estuvo considerar la posibilidad de utilizar otros instrumentos más apropiados para medir las variables basado en la respuesta del alumno, incluir nuevas variables y eliminar aquellas que no resultaron significativas en su investigación.

Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil (MOCAPE)

Esta es una aproximación teórica basada en hallazgos empíricos obtenidos en población universitaria venezolana elaborado como producto de la tesis doctoral de Aponte (2015), que intenta explicar el conjunto de relaciones directas e indirectas que se da entre un grupo de variables y la persistencia estudiantil. Este grupo de variables está configurado en función de tres corrientes específicas, la psicológica, sociológica y educativa, las cuales dicen qué elementos considerar y qué papel juegan dentro de la explicación. En específico, el modelo incorpora cuatro instrumentos cuya validez de constructo y predictiva previamente fue evaluada, los cuales pueden ser útiles a la hora de encontrar explicaciones científicas al problema.

Trata acerca de la persistencia durante el proceso de transición, el cual generalmente coincide con una etapa donde se termina su adolescencia e inicia la vida adulta. Allí se enfrentan a nuevos ritmos de aprendizaje, evaluación y estudio, relaciones maduras con pares, profesores y autoridades además de poner en evidencia los conocimientos obtenidos durante la educación previa al ingreso a la universidad.

Según este modelo la mayoría de relaciones que se den entre las variables del modelo y la persistencia, serán afectadas por el rendimiento. El rendimiento es la variable de mayor poder explicativo, no sólo porque determina el abandono involuntario de los estudios (al no cumplir con exigencias de la institución), sino porque puede modificar las expectativas y creencias del mismo individuo, hacerlo reconsiderar sus capacidades y sus intereses de cara a las asignaturas que vendrán más adelante (abandono voluntario), por lo tanto puede favorecer u obstaculizar la persistencia (Aponte, 2015).

Así, el perfil de un estudiante que persiste en este estudio se inclina por tener un mayor rendimiento académico y mayor cantidad de créditos aprobados. Posee una percepción baja del desempeño docente en cuanto a la actitud hacia él como estudiante y tiene una alta autoeficacia emocional. A la vez, se orienta hacia metas de aprendizaje y tiene menos orientación a metas de resultado y de refuerzo social. En cuanto a los patrones atribucionales se ubica en mecanismos defensivos que le hacen proteger su valía personal y reducir la ansiedad, logrando en algunos casos aprobar mayor cantidad de créditos o tener mayor rendimiento. Se cree con altas capacidades para el área lingüística, por eso se piensa que selecciona carreras del área de ciencias sociales o aprueba más las asignaturas vinculadas con esa área, pero no logra alcanzar los créditos que se relacionan con el área lógico matemática. La mayoría de los que persisten son mujeres (Aponte, 2015).

En general, según este modelo, los alumnos persisten a pesar de las experiencias institucionales, se motivan en búsqueda de satisfacciones personales y actúan en contra de los obstáculos que la misma institución impone.

Dentro de este modelo se integran una serie de variables, respaldadas teórica y empíricamente por los resultados obtenidos en distintas investigaciones. Las cuales se describen de la siguiente manera:

Factores Previos al Ingreso Universitario. Las condiciones del estudiante ocurridas en el pasado y que se mantienen estables, cuando accede al nivel universitario, son las denominadas variables previas al ingreso universitario. Para efectos de esta investigación se tomarán en cuenta el nivel de estudio de los padres, la institución de procedencia y el promedio de bachillerato.

García-Ros y Pérez-González (2011) afirman que en el caso de los padres que son universitarios, existe mayor apoyo familiar y orientación a una meta académica clara, por ende mayor persistencia. Para Silva (2011), este apoyo familiar es una variable significativa en la explicación de la integración académica y social del estudiante. Afirma que los estudiantes universitarios con una alta percepción de soporte familiar, confían más en su capacidad para superar los objetivos académicos, tienen mayores niveles de autoeficacia académica y son más autónomos académica y socialmente.

El nivel de estudio de los padres también se fundamenta en la medida cultural que posee la familia para orientar y estimular o no hacia el cumplimiento de una meta académica. Para Torres y Rodríguez (2006) es relevante la manera en que el estudiante percibe su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo y al tiempo que pasa en la universidad.

La institución de procedencia se basa en la clasificación de las instituciones educativas en Venezuela: oficiales, privados y subsidiados (MPPE, s/f). Plantel público es aquel creado y dependiente del Estado, plantel privado es aquel creado por un particular(es) y depende de aportes de la comunidad de padres y/o fundaciones y plantel subsidiado son aquellos privados que reciben colaboración del Estado. Según Elvira-Valdés y Pujol (2012), los estudiantes que provienen de instituciones privadas, obtienen mejor rendimiento durante el primer año, lo que repercutirá favorablemente en su persistencia.

El promedio de bachillerato se basa en el puntaje promedio de las calificaciones obtenidas durante la educación media y diversificada. Hasta ahora, los

autores que han investigado la relación de esta variable con la persistencia, coinciden en afirmar que mientras el promedio de bachillerato sea mayor, mejor es el rendimiento académico durante el primer año universitario. Entre los más recientes están: Febles, Guzmán y Tuyub (2009), González y Bravo (2009), Fernández, Arco, López y Heilbron (2011) y Figuera y Torrado (2012).

Factores Motivacionales. Enfrentar la vida universitaria es un reto; significa responder exigencias nuevas y/o diferentes que ameritan del estudiante un conjunto de comportamientos y estrategias para persistir. Dentro de los factores motivacionales tomados en cuenta para la presente investigación se encuentran la orientación a las metas académicas, los patrones atribucionales y la autoeficacia para las inteligencias múltiples.

La orientación a las metas se fundamenta en los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento (Fuentes, 2004).

Originalmente, las investigaciones de Dweck (1986), pusieron énfasis en dos orientaciones referidas a las metas, aquellas relacionadas con el aprendizaje y las metas de ejecución. Posteriormente las investigaciones de Hayamizu y Weiner (1991), a partir de la elaboración de una escala de evaluación de metas de estudio ampliaron la clasificación, presentando tres tipos de metas: una meta de aprendizaje, como la sugirió Dweck, y dos de rendimiento, denominadas de refuerzo y de logro.

Las metas tienen una relación directa sobre la persistencia cuando el estudiante está orientado a metas de logro y aprendizaje, las cuales le permitirán sobreponerse ante resultados académicos aun cuando no sean los esperados, todo lo contrario cuando su orientación sea de tipo externa (Durán-Aponte & Arias-Gómez,

2015).

Miñano y Castejón (2011) distinguen los patrones adaptativos como aquellos donde los individuos atribuyen el éxito a causas internas y estables (como el esfuerzo o la capacidad) y el fracaso, por el contrario, a causas inestables y controlables, asumiendo que en este último caso, al aumentar el esfuerzo se mejoran los resultados futuros.

Por otro lado, los individuos con patrones desadaptativos atribuyen los éxitos a causas externas e incontrolables a ellos como la suerte, facilidad de la tarea y ayudas de otros, y los fracasos académicos a la falta de capacidad o injusticia al ser evaluado (factores incontrolables) y como consecuencia, dudan de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento al considerar inútiles los esfuerzos, debido a la ausencia de controlabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Barca-Lozano, Peralbo y Brenlla (2004) expresaron que estos patrones revelan que “la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables” (p. 95). Por lo tanto, se cree que un estudiante con altos niveles en un patrón adaptativo, podrá tener mayor orientación al logro y estará mejor dotado para persistir ante los estudios, en especial en la etapa de transición de la secundaria a la universidad.

La autoeficacia se define como la creencia del individuo sobre su capacidad para realizar con éxito determinadas actividades académicas, Bandura (2001).

Algunos autores insisten en que no basta con ser capaz de hacer algo, sino que es

necesario juzgarse capaz, entre ellos están Reina, Oliva y Águeda (2010) y Olaz y Pérez (2012). Un individuo no puede hacer todas las cosas bien, así que desarrolla un sentido particular de niveles de eficacia en ámbitos de funcionamiento específico.

Tomando en consideración las características propias de las asignaturas que compone el plan de estudio del Ciclo de Iniciación Universitaria, se abordó el estudio de la autoeficacia en función de dos aspectos esenciales: las creencias de autoeficacia para la inteligencia lingüística y la autoeficacia para la inteligencia numérica. La primera se basa en la capacidad que percibe el individuo sobre el uso de las palabras de forma efectiva, tanto en el lenguaje oral como escrito y la segunda, en la capacidad de utilizar los números de forma racional, lógica y adecuada (Pérez & Cupani, 2008). Es de esperarse que un estudiante que se perciba capaz en estas dos áreas, cuente con mayor repertorio para persistir en la institución.

Experiencias Institucionales. Al iniciar la vida universitaria aparecen otras variables que pudieran incidir en la persistencia de los estudiantes. Esta investigación tomó en consideración la autoeficacia emocional, el desempeño docente y el rendimiento académico.

Según Durán-Aponte et al. (2014), la autoeficacia emocional se define como “el juicio positivo sobre la capacidad que se tiene para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones” (p. 18). Se refiere a las creencias de poseer habilidades para comprender la personalidad de otros seres humanos y trabajar efectivamente con ellos (Pérez, Beltramino & Cupani, 2003). Es importante tener en cuenta que en la medida que el estudiante se perciba con mayor capacidad para relacionarse con otros, se dará una

mayor integración y por ende mayor motivos para persistir.

El desempeño docente, Braxton y Hirschy (2004), lo denominan “nivel de organización sistémica”, e indican que es necesario profundizar en ello, pues resulta una variable fundamental para la integración de los estudiantes. Dichos autores hacen referencia al nivel de involucramiento de los empleados administrativos o docentes en el nivel de atención de los estudiantes, llegando con esto a la conclusión de que: entre más grande sea el nivel de compromiso para el bienestar del estudiante por parte de la institución, más probable será que el estudiante alcance un alto nivel de integración.

Por otro lado, también hace referencia a la convivencia en el aula; la percepción de un trato adecuado y de evaluaciones justas para el estudiante. Tal como lo indican Durán-Aponte y Durán-García (2015), esta variable se relaciona con la integración académica del estudiante de primer año, el cual se encuentra en una etapa de transición y requiere de una actitud positiva por parte de sus docentes y a la vez una adecuada organización del dictado de las asignaturas. Esto podría generarle mayor confianza en el sistema educativo de la institución y posiblemente ayudarle a permanecer más tiempo en ella.

La investigación de Giron (2014), indicó que los estudiantes desertores de una universidad guatemalteca consideraban importante como área de mejora prioritaria, los profesores y su desempeño. Es necesario un cambio en el comportamiento de los profesores, en los materiales de enseñanza, en las estrategias de trabajo, y en las prácticas de evaluación, con el fin de provocar diferencias en el aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes. La sugerencia de Lara, Pineda y Rocha (2014) es garantizar que todo el profesorado realice cursos de actualización, que les

permitan mejorar el dominio de los contenidos curriculares.

El rendimiento es un factor dentro de la integración del estudiante (Saldaña y Barriga, 2010; González, 2011; Fernández, 2013), que cuando es exitoso la favorece y cuando hay fracaso la perjudica. El rendimiento puede ser medido por los resultados obtenidos y los créditos aprobados (Fernández et al. 2011). Giraldo et al. (2007) lo menciona como experiencia académica y dice que son “el conjunto de experiencias desarrolladas en cumplimiento de los deberes y derechos curriculares y universitarios” (p. 55). En este caso, el rendimiento académico pasa a ser vital como experiencia institucional que condiciona la persistencia.

Es importante mencionar que no todos los estudiantes dejan de persistir por razones de rendimiento académico y así como esta variable posee una influencia directa sobre la persistencia, también es señal de una adecuada integración al ámbito universitario y de un mayor ajuste para el estudiante (Aponte, 2015).

La relación entre el rendimiento y la persistencia se identifica en dos vertientes: por un lado, se relaciona con la deserción involuntaria, que se produce cuando el estudiante no logra superar los retos y compromisos académicos que le impone el sistema para permanecer en la institución y por otro lado, cuando los resultados académicos no son los esperados, hacen pensar al estudiante que no cuenta con las capacidades para continuar cursando la titulación, por lo que se produce la deserción voluntaria. Elias (2008) define esta situación cuando indica que existe una relación entre el abandono y un bajo rendimiento académico, pues implica que habrá una gran sensación de frustración por parte del estudiante y por tanto un aumento de las probabilidades de abandono.

Tomando como referencia el MOCAPE, estas tres variables resultan apropiadas para medir científicamente la confianza del estudiante para integrarse social y académicamente al ambiente universitario.

Sistema de Hipótesis

Esta investigación procuró verificar la presencia o ausencia de relaciones directas de factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales sobre la persistencia académica en los cursantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar, sede Litoral para el período 2013-2014.

Hipótesis de Investigación 1. Puntajes altos en el promedio de bachillerato se relacionan con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 2. Provenir de una institución privada se relaciona con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 3. Tener los dos padres o uno de ellos con estudios universitarios se relaciona con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 4. Puntajes altos en el rendimiento académico del primer trimestre se relacionan con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 5. Percibir un adecuado desempeño por parte de los docentes del primer trimestre se relaciona con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 6. Percibirse capaz de establecer relaciones con grupo de pares se relaciona con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 7. La orientación a las metas de aprendizaje y rendimiento se relaciona con mayor persistencia académica.

Hipótesis de Investigación 8. Puntajes altos en la autoeficacia lingüística y matemática se relacionan con mayor persistencia académica.

Hipótesis de investigación 9. Estar orientado a un patrón adaptativo se relaciona con mayor persistencia.

Hipótesis de investigación 10. El rendimiento académico final alto se relaciona con mayor persistencia.

Capítulo III. Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

Dado el enunciado del problema y el objetivo de la presente investigación se puede decir que es de tipo explicativa, ya que la misma se planteó determinar el modo o medida en que unas variables afectan un fenómeno (Hurtado, 2012). La investigación explicativa sirve para encontrar posibles relaciones causales del evento estudiado, así como, descubrir leyes y principios para generar modelos explicativos y teorías. Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que el interés de estos estudios es “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 84).

En función del “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información” (Hernández et al. 2010, p. 120), el diseño de investigación es no experimental transeccional de relación causal retrospectiva.

No experimental porque no hubo manipulación de variables; y tampoco control ni influencia en las mismas porque ya sucedieron o estaban sucediendo y el fenómeno fue observado en su ambiente natural (Hernández et al. 2010).

La perspectiva temporal es transeccional (Hernández et al. 2010; Hurtado, 2012) debido a que la medición se realizó en un sólo momento de tiempo. Y por último, la investigación buscó establecer relaciones causales entre las variables. Para Hernández et al. en este diseño “las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad o están ocurriendo durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y reporta” (p. 155). Las variables independientes anteceden en el tiempo a las variables dependientes, por lo tanto es de tipo casual retrospectivo.

Población y Muestra

Para Hurtado (2012) la población está conformada por el conjunto de personas que poseen el evento a estudiar. En el caso del presente estudio la población la conforman los estudiantes, hembras y varones, cursantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar, sede Litoral para el período 2013-2014, los cuales son 132 individuos.

El muestreo se hizo de forma no probabilística e intencional (Kerlinger & Lee, 2002), considerado como intencional o propositivo porque los participantes fueron seleccionados intencionalmente al acudir a sus salones de clase para que participaran voluntariamente. Se consideró el criterio de potencia estadística señalado por Kerlinger y Lee, donde el tamaño deseado para realizar un análisis de regresión logística debe ser a partir de 100 mediciones.

Se esperaba realizar un estudio poblacional, que abarcara a todos los estudiantes inscritos en CIU sin embargo, debido a la voluntariedad de la aplicación de esta prueba y la deserción voluntaria del programa, la muestra de este estudio estuvo constituida por 101 estudiantes, con edades comprendidas entre 15 y 32 años. 51 eran mujeres y 50 hombres. Estaban distribuidos en 04 secciones con aproximadamente 30 alumnos por aula.

Sistema de Variables

Las variables que se examinarán en el presente estudio se muestran en la Tabla 1. Se contempla como variable dependiente la persistencia académica, mientras que como variables independientes se encuentran a) Factores previos al ingreso universitario: nivel de estudio de los padres, institución de procedencia y promedio de

bachillerato; b) Factores motivacionales: orientación a las metas académicas, patrones atribucionales y autoeficacia para las inteligencias múltiples y c) Experiencias institucionales: autoeficacia emocional, desempeño docente y rendimiento académico.

Como variable de control se utilizó el sexo, utilizando la técnica de inclusión, por lo cual se incluyó en todos los análisis estadísticos como las variables independientes. La información se obtuvo a través del cuadernillo de datos sociodemográficos.

Tabla 1

Sistema de Variables

Variable Dependiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
Persistencia académica	Continuidad voluntaria en los estudios universitarios, a pesar de adversidades o fracasos de distinta índole (Durán-Aponte & Elvira-Valdés, en prensa).	Situación del estudiante dentro del sistema de control de estudios una vez finalizado el CIU. El estudiante se encuentra activo (codificado como 1) o retirado/suspendido o no inscrito (codificado como 0). Estadísticamente es una variable nominal dicotómica.

Tabla 1 (*continuación*)

Variable Independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
FACTORES PREVIOS AL INGRESO UNIVERSITARIO		
Nivel de estudio de los padres	Medida cultural de la que dispone la familia cuando se trata de la educación formal y se basa en distinguir a los padres con estudios universitarios de los que no lo poseen (Mella & Ortiz, 1999).	Se considera en dos niveles; cuando ninguno de los padres posee estudios universitarios (código 0) y cuando al menos uno de ellos posee estudios universitarios (código 1).
Institución de procedencia	Los establecimientos de educación media en Venezuela están clasificados en oficiales, creados por el Ministerio de Educación y privados creados por un particular o particulares (MPPE, s. f.).	Se clasifica en plantel oficial o subsidiada (código 0) y plantel privado (1).
Promedio de bachillerato	La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Garbanzo, 2007).	Puntaje promedio de las calificaciones obtenidas en las asignaturas de educación media y diversificada. Se puntúa del 1 al 20, donde 10 es la nota mínima aprobatoria.

Tabla 1 (*continuación*)

Variable Independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
FACTORES MOTIVACIONALES		
Orientación a las metas académicas	Motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (Fuentes, 2004).	Puntaje obtenido en el Cuestionario de Metas Académicas (Durán-Aponte & Arias-Gómez, en prensa-a). Se divide en tres dimensiones: Metas de aprendizaje (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), Metas de refuerzo social (ítems 9, 10, 11, 12, y 13) y Metas de logro (ítems 15, 16, 18 y 19). Las respuestas se categorizan en una escala que se puntúa del 1 “Totalmente en Desacuerdo” al 5 “Totalmente de Acuerdo”.
Patrones atribucionales	Constructo personal determinante de la motivación escolar..., definidos en gran medida, por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma (García y Domenech, 2002).	Puntaje obtenido en la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (Durán-Aponte & Elvira-Valdés, en prensa). En la que se obtienen dos dimensiones: patrón adaptativo (ítems 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 18) y patrón desadaptativo (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11 y 17). Las respuestas son de diferencial semántico y se evalúa del 1 al 6, a este último le corresponde la mayor presencia del evento.
Autoeficacia para las inteligencias múltiples	Creencia del individuo sobre su capacidad para realizar con éxito determinadas actividades académicas (Bandura, 2001).	Puntaje obtenido en el IAMI-R Autoeficacia Lingüística: se refiere al juicio sobre el uso del lenguaje de forma correcta tanto oral como escrito y el empleo de la lengua para alcanzar ciertos fines (1, 2, 3, 4, 5, 6). Autoeficacia Lógico-matemática: se refiere a capacidades para el análisis lógico de problemas y resolver con éxito ejercicios que requieren el cálculo numérico y la investigación científica (7, 8, 9, 10, 11, 12).

Tabla 1 (*continuación*)

Variable Independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES		
Autoeficacia emocional	Poseer habilidades para comprender la personalidad de otros seres humanos y trabajar efectivamente con ellos (Pérez et al. 2003).	Puntaje obtenido en el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (Durán-Aponte et al. 2014), en la dimensión de autoeficacia emocional, en los ítems: 37, 38, 39, 40, 41, 42. Puntajes del 1 al 10.
Desempeño Docente	Se refiere a las posibilidades de interacción con el profesor en el aula: trato adecuado y evaluaciones justas, que perciba el estudiante a nivel general.	Puntaje obtenido en la Encuesta de Opinión Estudiantil (Durán-Aponte & Arias-Gómez, en prensa-b), presenta tres dimensiones: Actitud: 12, 8, 9, 19, 11, 13, 7, 6, 5, 10 y 1. Organización-Presentación: 14, 2, 3, 16 y 4. Evaluación: 17, 18 y 15. Puntajes del 1 al 5.
Rendimiento académico	La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Garbanzo, 2007).	Promedio ponderado que resulta al multiplicar las unidades de crédito de las asignaturas por las calificaciones obtenidas. Puede ser del 1 al 5 con decimales, donde 3 es la nota mínima aprobatoria (USB, 2012).

Tabla 1 (*continuación*)

Variable de control	Definición Conceptual	Definición Operacional
Sexo	Sexo reportado por el sujeto en los datos de identificación.	Se codificó masculino como 1 y femenino como 2.

Instrumentos para la Recolección de Datos

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos. A través de un cuestionario de elaboración propia se recogió información de los participantes con preguntas cerradas, en la cual cada uno de ellos registró los siguientes datos: carnet, cédula, sexo, institución donde cursó bachillerato, nivel de estudio de madre y padre (Anexo A).

El Cuestionario de Metas Académicas (Anexo B) se basa en la teoría de Dweck y fue desarrollado originalmente por Hayamizu y Weiner (1991). Goza de varias adaptaciones, resultando la de Corral y Leite (2002) una de las más citadas. El CMA consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar orientadas en tres sentidos: pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros y no son mutuamente excluyentes, sólo expresan disposiciones y el estudiante puede perseguir más de una de ellas. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “Totalmente en Desacuerdo” y el 5 con “Totalmente de Acuerdo”.

Presenta tres dimensiones:

1) Metas de aprendizaje: miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje. Se mide a través de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

2) Metas de refuerzo social: miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. Los ítems son 9, 10, 11, 12, 13, 14.

3) Metas de logro: miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes. Los ítems son 15, 16, 17, 18, 19, 20.

Para fines de la presente investigación fue validado en población universitaria venezolana por Durán-Aponte y Arias-Gómez (en prensa-a). La muestra estuvo conformada por 342 estudiantes (157 mujeres y 185 hombres), inscritos en el primer período académico universitario de carrera en la Universidad Simón Bolívar (septiembre-diciembre 2012) y cursaban el ciclo básico de carreras largas (Ingeniería y Licenciatura) y carreras cortas (áreas Administrativa e Industrial). El rango de edad de los participantes comprendía entre los 16 y los 24 años. Se utilizó el análisis factorial de componentes principales y el análisis factorial confirmatorio para obtener evidencias de validez de constructo.

El modelo resultante aportó 62,47% de varianza explicada y mejores índices de confiabilidad ($0,866 \leq \alpha \leq 0,818$). Esto redujo la escala de 20 a 16 ítems,

distribuyéndose así:

- 1) Metas de aprendizaje (7 ítems): 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8.
- 2) Metas de refuerzo social (5 ítems): 9, 10, 11, 12, y 13.
- 3) Metas de logro (4 ítems): 15, 16, 18 y 19.

Para el presente estudio la confiabilidad mediante el alfa de *Cronbach* fue la siguiente: metas de aprendizaje: $\alpha=0,838$; metas de refuerzo social: $\alpha=0,881$ y metas de logro: $\alpha=0,892$.

La Escala Atribucional de Motivación al Logro General (Anexo C) se basa en un instrumento diseñado en 1998 por Manassero y Vásquez, el cual permite identificar las causas a las que un estudiante atribuye su rendimiento en una asignatura en particular, en función de su experiencia pasada. Su base teórica proviene de los planteamientos de Weiner (1986), a través de los cuales se explican y fundamentan las sub escalas y factores que la constituyen.

La EAML-G consta de 18 ítems, cuya respuesta es de diferencial semántico que va del 1 al 6, donde 1 corresponde con la ausencia o desacuerdo con la afirmación, y 6 total acuerdo o presencia del evento.

Recientemente, Durán-Aponte y Elvira-Valdés (en prensa) realizaron una revisión con 338 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, con edades comprendidas entre los 16 y 31 años e inscritos para el período enero-marzo del año 2013 (segundo trimestre de carrera). La validación de la EAML-G permite la medición de los patrones atribucionales (patrones adaptativos y patrones desadaptativos) de manera consistente desde el punto de vista estadístico y posibilita la comparación de resultados entre poblaciones y variables de interés.

La validación de Durán-Aponte y Elvira-Valdés (en prensa) realizó un análisis factorial confirmatorio, en el cual se contrastaron dos modelos: patrones atribucionales y el modelo de la validación hecha por Durán-Aponte y Pujol (2013), resultando que los patrones ofrecen mayor validez de constructo al instrumento.

La distribución de los ítems quedó conformada de la siguiente manera:

- a) Patrón adaptativo: 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 18.
- b) Patrón desadaptativo: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11 y 17.

En dicha validación los valores de consistencia interna a través del alfa de *Cronbach*, arrojaron resultados de $\alpha=0,865$ para la totalidad de la escala, un valor de $\alpha=0,846$ para el primer factor y $\alpha=0,770$ para el segundo factor, lo que muestra valor de aceptable a buena para la consistencia interna y confiabilidad del instrumento para la medición del constructo.

Para el presente estudio la confiabilidad mediante el alfa de *Cronbach* fue la siguiente: patrón adaptativo: $\alpha=0,828$ y patrón desadaptativo: $\alpha=0,758$.

El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (Anexo D) originalmente fue desarrollado por Pérez en 2001 y se denominó Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. Posteriormente fue validado por Pérez y Cupani (2008) en estudiantes argentinos.

En su validación en población universitaria venezolana, participaron de forma voluntaria 342 alumnos que se encontraban en el primer período académico (trimestre septiembre-diciembre 2012) de sus carreras universitarias, en la Universidad Simón Bolívar en sus sedes Sartenejas y Litoral (Durán-Aponte et al. 2014), cuenta con una confiabilidad de $\alpha= 0,833$ para la escala total.

Se compone de 48 ítems (seis para cada dimensión) en una escala del 1 (nada seguro) al 10 (totalmente seguro). La sumatoria en cada dimensión indica el grado de autoeficacia para cada tipo de inteligencia. Para esta investigación se seleccionaron tres sub escalas cuyos índices de confiabilidad en esta investigación resultaron: autoeficacia Lingüística ($\alpha= 0,854$); autoeficacia Lógico-matemática ($\alpha= 0,898$), autoeficacia Emocional ($\alpha= 0,839$).

La Encuesta de Opinión Estudiantil (Anexo E) ha pasado por un proceso de revisión y modificación, que va desde la estructuración de sus ítems por Rivas (1984) y Brandler (1991) hasta la reconducción de su misión y objetivos por Galavis y Álvarez (2010). Dicho instrumento evalúa tanto la práctica docente como la importancia o dificultad del curso y tiene una aplicación obligatoria una vez finalizado el período académico. Según Brandler, sus reactivos miden la evaluación estudiantil de los profesores en tres dimensiones: organización, actitud y evaluación.

Validada para esta investigación con población venezolana por Durán-Aponte y Arias-Gómez (en prensa-b), donde participaron 410 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela (246 mujeres y 164 hombres), inscritos en el período abril-julio del año 2012, con edades comprendidas entre los 16 y 25 años, una media de 17,43 y una desviación típica de 1,26. La escala se compone originalmente de 19 ítems, distribuidos en tres dimensiones (actitud, organización y evaluación). La escala se valora del 1 al 5, donde 1 es desacuerdo y 5 es acuerdo. Se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio por lo que el modelo resultante aportó 68,25% de varianza explicada, resultando su distribución así:

Actitud: representa que tan bien el profesor planificó y organizó el curso, y su

capacidad para exponer la materia de forma clara y adecuada. Ítems 12, 8, 9, 19, 11, 13, 7, 6, 5, 10 y 1.

Organización-Presentación: se refiere a la forma de relacionarse con los alumnos, su disponibilidad, trato justo hacia los estudiantes. Ítems: 14, 2, 3, 16 y 4.

Evaluación: mide la percepción del estudiante en relación a cuan apropiados son los métodos de evaluación utilizados por el profesor. Ítems 17, 18 y 15.

Para la validación, los valores de consistencia interna a través del alfa de *Cronbach*, fueron de $\alpha=0,823$ para la totalidad de la escala, un valor de $\alpha=0,834$ para la dimensión organización, $\alpha=0,844$ para la dimensión actitud y $\alpha=0,799$ para la dimensión evaluación. En la muestra de estudio resultaron de la siguiente manera: dimensión organización $\alpha=0,780$, dimensión actitud: $\alpha=0,898$ y evaluación: $\alpha=0,797$.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos necesarios ante las instancias respectivas, se aplicó el cuadernillo de forma colectiva en el aula de clases, en sus horarios académicos habituales. La duración aproximada para su llenado fue de 30 minutos por aula. En el caso de las variables explicativas o independientes se midieron en un único momento del tiempo, al inicio del segundo trimestre del CIU, a excepción del rendimiento del primer trimestre, el rendimiento final y la variable dependiente que se obtuvieron al finalizar el Ciclo de Iniciación Universitaria, solicitando los datos al Departamento de Admisión y Control de Estudios de la USB, previo consentimiento de los alumnos.

Se realizó la transcripción de datos en Excel y codificación de ítems y variables para posteriormente realizar los análisis exploratorios de datos, obtención de

índices de confiabilidad de los instrumentos, utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20. Luego, los análisis univariantes, bivariantes y multivariantes del estudio.

Consideraciones Éticas. Es importante resaltar que se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas: Los individuos que participaron en la investigación lo hicieron de forma voluntaria y de ninguna manera obligada con amenazas o posibles consecuencias por participar. Los datos fueron analizados en conjunto garantizando la confidencialidad de la información suministrada. Se tuvo el cuidado de otorgar los créditos correspondientes a la información tomada de otros autores, evitando el plagio de información. Por último, una vez obtenidos los resultados, estos se expresaron tal cual se generaron, con el compromiso de no cambiar o modificar la información resultante cualquiera que esta fuese.

Procesamiento y Análisis de los Datos

Como primer paso se realizó un análisis exploratorio de los datos para identificar errores de transcripción, codificación de la información o datos faltantes, a fin de que no incidieran en los siguientes análisis:

Análisis Descriptivo. Con el fin de describir el perfil de los estudiantes de la muestra requeridos en los objetivos específicos, se realizaron estadísticos de tendencia central y frecuencias según el caso para cada variable del estudio. Cuando la variable se midió a nivel cuantitativo se analizó puntaje mínimo y máximo, promedio y desviación típica; y cuando se midió a nivel cualitativo fueron analizados porcentajes por frecuencia debido a que se trató de un análisis exploratorio (Kerlinger & Lee, 2002).

Análisis Bivariados. Previo a los análisis de Regresión Logística, se aplicaron análisis de *Chi-cuadrado* entre la variable dependiente con cada una de las variables independientes categóricas y *t-Student* para cada variable numérica con la variable dependiente.

Análisis Multivariante. Se seleccionó la regresión logística binaria pues la variable a predecir es dicotómica y además esta técnica permite el uso de variables independientes, continuas y categóricas como lo expresa Alderete (2006). Así mismo, por tratarse de una Regresión Logística, ésta no requiere el cumplimiento de supuestos como el de normalidad multivariable y el de homocedasticidad (igualdad de las varianzas), pues es una prueba no paramétrica.

Se incluyeron aquellas variables importantes o influyentes para la predicción. Para ello se evaluaron las diferencias respecto a la media a través del *Chi-cuadrado*, tal como lo sugiere Aguayo (2007).

Se utilizó el método *Enter* o Introducir. El programa asignó el código 1 a la categoría sobre la que se calcula la probabilidad de ocurrencia (evento favorable), es decir, la persistencia académica en CIU.

Limitaciones del Estudio

La presente investigación se vio afectada por las siguientes limitaciones: El acceso a la muestra, ya que se debió ubicar a los estudiantes en las aulas y solicitar permiso y colaboración a los profesores para que permitieran a la investigadora, tomar 30 minutos de sus clases. Así mismo, el llenado del cuadernillo fue otra limitante debido a que algunos estudiantes se negaron a participar o dejaron el mismo a medio llenar.

Por otra parte estuvo el acceso a los datos de tipo institucional, cuya entrega se vio obstaculizada por la ausencia de personal designado en el Departamento de Admisión y Control de Estudios de la USB para tal fin, retrasando esto el inicio de los análisis multivariantes.

Capítulo IV. Resultados

Resultados

Este capítulo contiene los resultados obtenidos de la aplicación de técnicas de análisis descriptivos, análisis bivariados y análisis multivariantes a los datos recolectados con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación.

En el presente estudio participaron 101 estudiantes que se encontraban cursando el segundo trimestre del Ciclo de Iniciación Universitaria, el cual tiene una duración de tres trimestres. Tal como se refleja en la Tabla 2, dicho grupo estaba conformado por 51 mujeres (50,49%) y 50 hombres (49,50%), lo cual es indicativo de una distribución equitativa en cuanto al sexo. Así también, 58 alumnos (57,4%) provienen de instituciones privadas y 43 de instituciones oficiales o subsidiadas (42,6%). En cuanto al nivel de estudio de los padres, 52 estudiantes de la muestra (51,5%) presenta al menos un padre con estudios universitarios y 49 (48,5%) indicó que no.

Tabla 2

Descriptivos de factores previos al ingreso universitario (nominales)

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	51	50,49
	Masculino	50	49,50
Nivel de estudio de los padres	Al menos un padre	52	51,5
	Ninguno	49	48,5
Institución de procedencia	Privada	58	57,4
	Oficial o subsidiada	43	42,6

En cuanto al objetivo que consistió en describir los factores previos al ingreso universitario se tiene que tanto la institución de procedencia como el nivel de estudios de los padres y el sexo, se distribuyeron de forma similar en la muestra de estudio. Además, la Tabla 3 muestra que el promedio de bachillerato de los estudiantes de la muestra presentó valores mínimos de 11,64 y máximos de 18,86 y un promedio de 14,86. Los valores de asimetría positiva y la distribución platicúrtica indican que la mayoría de los puntajes se agrupan hacia valores bajos respecto de la media, es decir el promedio es bajo. Esta es una variable de singular importancia por el valor que se le otorga en los mecanismos de admisión y para explicar el rendimiento del primer trimestre.

Para responder al objetivo que consistió en describir los factores motivacionales, la Tabla 3 muestra los puntajes para la orientación a las metas, medidos a través del Cuestionario de Metas Académicas (Durán-Aponte & Arias-Gómez, en prensa-a), y revelan que los participantes de la muestra de estudio poseen mayor inclinación por las metas de resultado o de logro respecto a las otras dos dimensiones, la cual presenta valores que van del 1 al 5, con una media de 4,67, una asimetría negativa y una distribución leptocúrtica, lo que indica que la mayoría de los datos se ubica hacia los puntajes altos. Estos resultados son similares a los obtenidos por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015), respecto a que en la muestra de dicho estudio la de mayor puntaje también fue la meta de resultado.

Desde un punto de vista contextual, es posible comprender las razones que pueden llevar a un estudiante del CIU a orientarse por los resultados, debido a que se trataba de estudiantes inscritos en un programa de nivelación, el cual debía ser

aprobado para lograr el ingreso definitivo a la carrera universitaria que deseaban. Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) afirman que “el CIU no sólo tiene entre sus requisitos aprobar las asignaturas, sino también mantener un promedio de calificación mayor o igual a 3 puntos al finalizar el tercer y último trimestre, por ende es de entender que esta condición podría presentarse como una meta primordial para los estudiantes inscritos” (p. 98). Los resultados encontrados por Calderón y Casu (2011) lo confirman y además son consistentes teóricamente con los postulados de Hayamizu y Weiner (1991).

En la Tabla 3 se presentan también los descriptivos de los patrones atribucionales, para los cuales se utilizó la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (EAML-G) validada por Durán-Aponte y Elvira-Valdés (en prensa). Los estudiantes de la muestra presentan mayor predominio en el patrón adaptativo con un promedio de 4,99; donde la asimetría negativa y la distribución platicúrtica indican que la mayoría de los puntajes están dispersos hacia puntajes altos. Para el patrón desadaptativo, el promedio es de 4,49; también la asimetría es negativa y la distribución platicúrtica, indicativo de una dispersión de los puntajes respecto al promedio. Un mayor patrón adaptativo puede representar una ventaja para los estudiantes, pues tal como lo señalan Bean y Eaton (2001) a través de un análisis causal, aquellos alumnos con patrones de atribución adaptativo, presentan relaciones significativas con la persistencia en los estudios universitarios.

Para medir las dimensiones de autoeficacia se usó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en la adaptación de Durán-Aponte et al. (2014). En la autoeficacia lingüística con valores mínimos de 3,5

y máximos de 10, los alumnos presentan un promedio de 7,39. Para la autoeficacia matemática, con valores mínimos de 1,33 y máximos de 10, el promedio se ubica en 6,33. En ambos casos la asimetría es negativa y la distribución leptocúrtica, tal como se muestra en la Tabla 3, indicativo de que la mayoría de los puntajes es alto y están dispersos alrededor de la media.

Tradicionalmente los estudiantes tienden a sentirse más autoeficaces en el área de lenguaje, que en matemáticas, tal como se evidencia en los promedios presentados. Se entiende que un individuo no puede hacer todas las cosas bien, así que desarrolla un sentido particular de niveles de eficacia en ámbitos de funcionamiento específico, esto será positivo en la medida que su escogencia de carrera esté relacionada con las habilidades que realmente posee. Para Aluicio y Revellino (2011) resulta lógico desde el punto de vista teórico, que la autoeficacia se relacione positivamente con el rendimiento académico. Según los autores esto se debe a que las personas con un alto grado de autoeficacia se plantean metas más elevadas y son más perseverantes en su labor para conseguirlas, por lo que suelen lograr un mayor éxito que quienes tienen un grado de autoeficacia bajo.

Tabla 3

Descriptivos de factores previos al ingreso, factores motivacionales y experiencias institucionales

Estadísticos	Mínimo	Máximo	Media	D.T	Asimetría	Curtosis
FACTORES PREVIOS AL INGRESO UNIVERSITARIO						
Edad	15	32	17,90	2,33	4,16	20,98
Promedio bachillerato	11,64	18,86	14,86	1,44	0,061	-0,411

Tabla 3 (continuación)

Estadísticos	Mínimo	Máximo	Media	D.T	Asimetría	Curtosis
FACTORES MOTIVACIONALES						
Metas Aprendizaje	1	5	4,23	0,61	-1,6	6,4
Metas Refuerzo	1	5	2,6	1,14	3,25	-7,22
Metas Logro	1	5	4,67	0,71	-3	9,7
Patrón Adaptativo	3,40	6,00	4,99	0,59	-0,459	-0,343
Patrón Desadaptativo	3,00	5,75	4,49	0,59	-0,065	-0,599
Autoeficacia Lingüística	3,5	10	7,39	1,57	-,257	-0,597
Autoeficacia Matemática	1,33	10	6,33	1,97	-,274	-0,501
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES						
Rendimiento trimestre 1	2,23	4,53	3,43	0,48	0,303	-0,353
Rendimiento final	2,2	4,64	3,45	0,55	-0,315	-0,414
Autoeficacia Emocional	2,83	10	7,66	1,42	-0,754	0,258
Organización Lenguaje	1,50	5	4,22	0,914	-1,297	0,759
Evaluación Lenguaje	1,60	5	4,21	0,961	-1,344	0,759
Actitud Lenguaje	1,67	5	4,52	0,760	-2,009	3,724
Organización Matemática	2	5	4,38	0,769	-1,511	1,521
Evaluación Matemática	1,60	5	4,53	0,688	-1,906	3,778
Actitud Matemática	1,60	5	4,35	0,706	-1,386	1,959

Para seguir con el objetivo que consistía en describir las experiencias institucionales, la autoeficacia emocional también presente en la Tabla 3, medida en el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), presentó un mínimo de 2,83 y un máximo de 10, obtuvo un promedio de 7,66, una asimetría negativa y leptocúrtica lo cual sugiere que la mayoría de los puntajes es alto pero están dispersos alrededor de la media. En general la muestra de estudio presenta altos puntajes en esta variable, lo cual puede significar un aspecto positivo para la persistencia. Al respecto, Silva (2011) advierte sobre dos problemas que deben

atenderse en esta etapa de transición: “el aislamiento de los jóvenes, debido a la dificultad para establecer relaciones sociales, y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es” (p. 104).

En cuanto a lo relacionado con las tres dimensiones del desempeño docente, medido por la Encuesta de Opinión Estudiantil (Durán-Aponte & Arias-Gómez, en prensa-b), se obtuvo que la dimensión actitud de los docentes del área de lenguaje presentó un mayor promedio ($M=4,52$), lo que indica que los alumnos valoran positivamente este aspecto de los docentes, la asimetría es negativa y la distribución leptocúrtica, indicativo de que la mayoría de los puntajes se ubica hacia puntajes altos pero dispersos de la media. Cuando el desempeño docente es percibido positivamente por los estudiantes, es una posibilidad de integración al ámbito académico.

Estas mismas dimensiones medidas para los docentes del área de matemáticas, la dimensión de evaluación obtuvo un mayor promedio ($M=4,53$) en cambio la actitud del docente hacia los alumnos estuvo por debajo ($M=4,35$). La distribución de ambos puntajes es leptocúrtica y la asimetría es negativa, por lo tanto se estima que se agrupan de manera dispersa hacia puntajes altos respecto de la media, tal como se muestra en la Tabla 3.

Es evidente las diferencias de percepciones acerca de las asignaturas lenguaje y matemáticas, lo cual puede estar relacionado también con la creencia sobre cierto tipo de asignaturas, que suelen ser más fuertes e importantes que otras.

El rendimiento académico se midió en dos momentos claves, el primero fue al finalizar el primer trimestre de estudios el cual arrojó un promedio de 3,43 con un mínimo de 2,23 y máximo de 4,53; la asimetría positiva y distribución platicúrtica

sugiere que la mayoría de los puntajes se agrupan hacia valores bajos respecto de la media. El segundo momento de medición fue al finalizar el programa CIU, cuyo promedio resultó ser 3,45 con un mínimo de 2,20 y un máximo de 4,64. La asimetría negativa y distribución platicúrtica.

El rendimiento académico final de la muestra aumentó respecto al primero. El sólo hecho de contar con normativas y exigencias en cuanto al índice académico que pueden derivar en mortalidad académica, hace pensar en su influencia. Sin embargo, es importante mencionar que no todos los estudiantes dejan de persistir por razones de rendimiento académico y así como esta variable posee una influencia directa sobre la persistencia, también es señal de una adecuada integración al ámbito universitario y de un mayor ajuste para el estudiante.

Entre los factores relacionados con el rendimiento académico del primer año de estudios universitarios, comúnmente abordados en investigaciones recientes, se tiene que: a mayor autoeficacia mejor rendimiento, resultados comprobados por Cardozo (2008), quien obtuvo una alta correlación entre dichas variables con estudiantes del primer año de estudios de la USB. Por otro lado Silva (2011), Dapelo (2014) y García (2014), también reconocen la importancia de factores previos al ingreso universitario y factores motivacionales sobre el rendimiento durante el primer año.

Por último en cuanto a los objetivos que demandaban un análisis descriptivo de la persistencia académica, se muestra en la Tabla 4 que 79 alumnos (78,2%) se encontraban activos en el sistema una vez que finalizó el tercer trimestre del programa CIU y 22 (21,8%) alumnos resultaron suspendidos o abandonaron el

programa. Este resultado es menor a lo reportado en los informes de años anteriores presentados en Consejo Directivo de la USB, sin embargo no significa que se haya incrementado la persistencia. Debe tenerse en cuenta que este 21,8% de deserción es de la muestra de estudio, sin embargo la deserción de la población para esa cohorte fue de 28,3% muy similar a los años anteriores que rondan el 30%.

Tabla 4

Persistencia Académica

Persistencia	Frecuencia	Porcentaje
Suspendido/retirado	22	21,8
Activo trimestre 3	79	78,2
Totales	101	100%

Análisis Multivariantes. Antes de realizar la Regresión Logística para cumplir con el objetivo de analizar la relación entre los factores previos al ingreso universitario, los factores motivacionales y las experiencias institucionales en función de la persistencia académica, se tuvo en cuenta que intentar construir un modelo con muchas variables puede ser un problema cuando hay pocas observaciones, ocasionando estimaciones inestables y poco precisas. Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Alderete (2006) se aplicaron análisis de *Chi-cuadrado* entre la variable dependiente con cada una de las variables independientes categóricas y *t-Student* para cada variable numérica. Los resultados se muestran en la Tabla 5 y arrojaron lo siguiente:

La muestra de estudio del sexo femenino contaba con 51 mujeres frente a 50 hombres. Se observó que 40 de ellas persistieron, similares al número de hombres

que resultó ser 39. No se evidencia diferencia estadísticamente significativa (*Chi-cuadrado*= 0,0003; $p= 0,574$). Es importante acotar que se introdujo la variable sexo como variable de control para valorar si producía un cambio importante en la medida de asociación entre las variables independientes con la variable dependiente. Al no ser así, fue eliminada del modelo para evitar que disminuya la precisión del estudio.

Respecto al nivel de estudios de los padres, de los 52 alumnos que indicaron tener al menos un padre con estudios universitarios, persistió 42 de ellos, resultado similar con los 49 alumnos que reportaron no tener padres con estudios universitarios, de los cuales persistieron 37. No se evidencia diferencia estadísticamente significativa (*Chi-cuadrado*= 0,410; $p= 0,345$).

Tabla 5

Análisis de Chi-cuadrado para factores previos al ingreso universitario y persistencia

	Variables	Persistencia	No persistencia	Total	Chi ²
Sexo	Masculino	39	11	50	X ² = 0,003 P= 0,574
	Femenino	40	11	51	
Nivel de estudio de los padres	Al menos un padre	42	10	52	X ² = 0,410 P= 0,345
	Ninguno	37	12	49	
Institución de procedencia	Privada	50	8	58	X ² = 5,103 P= 0,022
	Oficial	29	14	43	

La distribución casi equitativa de estudiantes provenientes de instituciones oficiales y privadas es producto de un criterio de asignación que estableció la USB dentro de sus políticas de admisión para el CIU-Litoral. No es un secreto que la

educación en las instituciones oficiales parece requerir de un mayor esfuerzo y tal es el caso de la muestra de la actual investigación, en donde estas variables se distribuyen en partes iguales.

En cuanto al tipo de institución, de los 58 alumnos provenientes de colegios privados sólo 8 no persistió, lo cual es notablemente mayor a los casos de alumnos provenientes de instituciones oficiales o subsidiadas, que de un total de 43 alumnos, 14 de ellos no persistió. La diferencia es estadísticamente significativa (*Chi-cuadrado*= 5,103; *p*= 0,022).

Para las variables numéricas los análisis de varianza se reflejan en la Tabla 6, y sólo se describirán aquellas que presentan relación significativa con la persistencia.

Las metas de aprendizaje correlacionan negativamente con la persistencia ($r=-0,241$) lo que sugiere que a puntajes bajos en esta variable mayor persistencia, relación contraria a lo esperado teóricamente. Es probable que esto se deba a que los alumnos han identificado que lo importante en este programa es contar con resultados satisfactorios para evitar la deserción involuntaria, en algunos casos puede que se sientan subestimados al no haberseles otorgado el ingreso directo a carrera y que consideren innecesario estar en el programa de nivelación. Estos resultados coinciden con los encontrados por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) en otra muestra de estudio.

Para el patrón desadaptivo, los resultados sugieren que a mayor puntaje en esta variable, se evidencia más persistencia en la muestra de estudio ($r=0,256$), lo cual puede deberse a que están atribuyendo sus resultados a elementos externos a ellos, como la justicia del profesor o la dificultad o facilidad de las asignaciones, lo cual no

es satisfactorio para los objetivos del programa.

Tabla 6

Análisis de t-Student para factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y persistencia

Variables	Correlaciones	<i>t-Student</i>
Promedio de bachillerato	0,153	T(100)=98,102; p=0,126
Metas de Aprendizaje	-0,241*	T(100)=42,269; p=0,015
Metas de Refuerzo	-0,038	T(100)=15,620; p=0,706
Metas de Rendimiento	-0,025	T(100)=46,984; p=0,803
Patrón Adaptativo	-0,154	T(100)=54,318; p=0,124
Patrón Desadaptativo	0,256**	T(100)=59,149 p=0,010
Autoeficacia Lingüística	-0,118	T(100)=39,757; p=0,240
Autoeficacia Matemática	0,153	T(100)=28,576 p=0,127

Es conveniente resaltar que los estudiantes que emplean un patrón desadaptativo no significa que tengan menos interés por aprender o dominar el conocimiento de cada asignatura, de lo que si se trata es de sus experiencias en resultados académicos anteriores, su forma de defenderse ante los fracasos y los éxitos académicos así como las implicaciones de ello ante sus futuros esfuerzos por mejorar o mantener el rendimiento y por ende persistir.

El promedio de bachillerato y el resto de factores motivacionales no mostró relación significativa con la persistencia.

Las experiencias institucionales se muestran en la Tabla 7, en cuanto al juicio positivo del estudiante sobre su capacidad para establecer relaciones sociales y manejar sus emociones, llama la atención que los puntajes bajos en la autoeficacia emocional se asocian con una mayor persistencia ($r=-0,247$); sin embargo esto puede deberse a que los estudiantes encuentran menor provecho en el establecimiento de relaciones para mantenerse en la universidad y podría significar la prevalencia y tal vez la promoción institucional de una cultura individualista en los estudiantes.

La evaluación de los alumnos respecto al desempeño de los docentes presentó dos relaciones significativas, bajas y positivas de las dimensiones de evaluación ($r=0,226$) y actitud ($r=0,229$) de los profesores de matemática, en relación con la persistencia. Esto resulta de vital importancia para el manejo de las relaciones institucionales entre el docente y el alumno, pues aquellos estudiantes que identificaron una evaluación justa, correspondiente con lo aprendido en clase, adecuada al nivel y exigencias, así como un trato justo y respetuoso por parte de los docentes, persisten más que aquellos que piensan lo contrario. El resto de las variables institucionales no mostró relaciones significativas con la persistencia.

El rendimiento académico obtenido en el primer trimestre del programa mostró una relación moderada alta, positiva y significativa con la persistencia ($r=0,521$). Estos resultados pueden verse desde dos vertientes, en primer lugar los alumnos que obtienen mejores resultados académicos se sienten identificados con la institución, se sienten orgullosos y capaces de continuar hacia la culminación del programa y, en segundo lugar, estos estudiantes pueden afrontar con mayor fortaleza los posibles obstáculos en trimestres restantes, dándole una ventaja respecto al

régimen de permanencia sobre aquellos que obtuvieron puntajes bajos una vez culminado el primer trimestre.

Tabla 7

Análisis de t-Student para experiencias institucionales y persistencia

Variablen	Correlaciones	t-Student
Autoeficacia Emocional	-0,247*	T(100)=43,803 p=0,013
Organización Lenguaje	-0,160	T(100)=31,220; p=0,111
Evaluación Lenguaje	-0,004	T(100)=43,342 p=0,969
Actitud Lenguaje	-0,003	T(100)=34,434 p=0,977
Organización Matemática	0,123	T(100)=43,716; p=0,222
Evaluación Matemática	0,226*	T(100)=52,490; p=0,023
Actitud Matemática	0,229*	T(100)=48,956; p=0,021
Rendimiento trimestre 1	0,521**	T(100)=59,849 p=0,000
Rendimiento final	0,745**	T(100)=72,210 p=0,000

Para el rendimiento académico una vez finalizado el programa se tiene la misma relación, en este caso es alta y positiva con la persistencia ($r=0,745$) y principalmente puede deberse al cumplimiento de las normativas internas de la institución respecto a la aprobación del programa.

Regresión Logística Binaria. En esta investigación se adoptó el principio jerárquico, lo que según Luque (2000) significa que al incluir un término cualquiera, todos sus términos de menor orden deben permanecer en el modelo y que si se elimina del modelo un término cualquiera, todos los términos de mayor orden en los que intervenga también deben sacarse del modelo. En este sentido, la configuración de variables reflejadas en la Figura 1 (Aponte, 2015) sirvió de orientación para el orden del análisis y además, se tuvo en cuenta sólo aquellas que resultaron

significativas en los análisis de *Chi-cuadrado* y *t-Student*, y se siguió con los pasos jerárquicos.

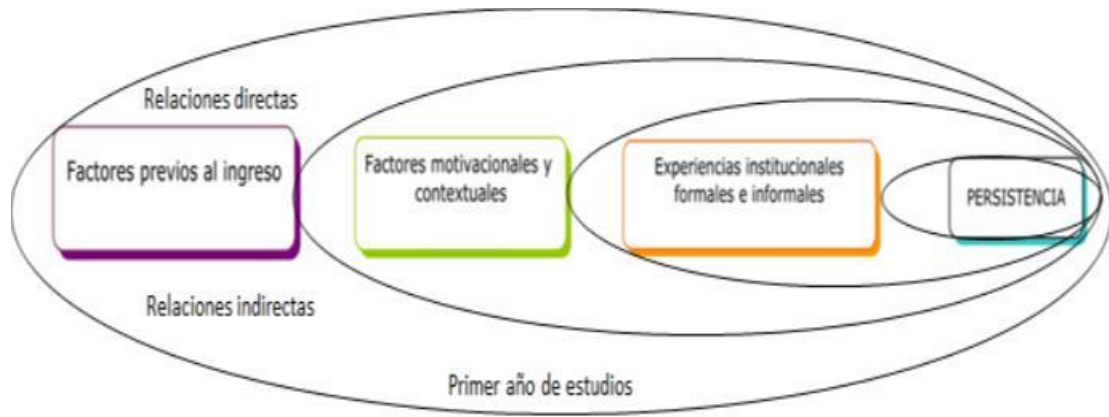


Figura 1. Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil.

En la Tabla 8 se muestra que el 2 LL de la verosimilitud se aleja de cero (21,966), indicativo de un bajo ajuste del modelo. El porcentaje de varianza explicada por las variables introducidas en el modelo, oscila entre el coeficiente de *Cox & Snell* y el *R cuadrado Nagelkerke* [0,564; 0,869] lo que corrobora que un alto porcentaje de la varianza es explicada por estas variables introducidas.

Tabla 8

Resumen del modelo de Regresión Logística Binaria

	-2 log de la verosimilitud	<i>R cuadrado de Cox y Snell</i>	<i>R cuadrado de Nagelkerke</i>
Modelo	21,926 ^a	0,564	0,869

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

Para hallar en qué medida las variables explican la persistencia, se introdujeron las siguientes variables en el paso 1: institución de procedencia; paso 2: se agregaron el rendimiento del primer trimestre, metas de aprendizaje, patrón desadaptativo; paso 3: se sumaron las variables de rendimiento final, actitud y evaluación docente en las áreas de matemática y lenguaje y la autoeficacia emocional, sin embargo el sistema excluyó las siguientes: actitud docente en lenguaje y matemáticas, evaluación en lenguaje y autoeficacia emocional (Tabla 9).

Tabla 9

Variables en la ecuación

	Variables	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1	Institución	-0,910	0,600	2,300	1	0,029	0,403
	Constante	1,495	3,802	0,155	1	0,694	4,457
Paso 2	Institución	-0,949	0,596	2,532	1	0,012	0,387
	Rendimiento T1	-0,923	0,583	2,507	1	0,013	0,397
	Metas Aprendizaje	-1,771	0,747	5,623	1	0,018	0,170
	Patrón Desadaptativo	1,616	0,570	8,037	1	0,005	5,034
	Constante	1,772	3,749	0,223	1	0,636	5,884
Paso 3	Metas Aprendizaje	-2,251	0,706	10,173	1	0,001	0,105
	Patrón Desadaptativo	1,732	0,553	9,803	1	0,002	5,650
	Rendimiento final	14,459	4,865	8,833	1	0,003	1902391,5
	Evaluación Mat.	0,797	0,369	4,653	1	0,031	2,218
	Constante	-0,062	3,364	0,000	1	0,985	0,940

Variables Significativas. De aquí en adelante se interpretarán los resultados en función del número de variables que resultó significativa, por lo cual se explicarán en orden de importancia para la persistencia. En la Tabla 9, específicamente en el

modelo 3, se tiene que cuando el estadístico de Wald es significativo y B difiere significativamente de 0, se entiende que existe un efecto sobre la variable dependiente (persistencia). La variable con mayor contribución al modelo es el rendimiento académico al finalizar el programa ($B=14,459$), resultado que apoya el sustento teórico del MOCAPE y sugiere que los puntajes altos en esta variable se asocian con la persistencia académica en el programa CIU. A partir de este resultado se acepta la hipótesis de investigación 10.

No es un secreto que esta sea la variable de mayor predicción, pues el estudiante debe cumplir con ciertas reglamentaciones para aprobar el programa, incluso al ingresar esta variable pierde poder predictivo el rendimiento obtenido en el primer trimestre junto con la institución de procedencia. En general, estos resultados pueden considerarse positivos pues generalmente según lo que mencionan Febles et al. (2009), al ingreso a la universidad los alumnos tienen altas expectativas de rendimiento y cuando este no es alcanzado genera frustraciones. Sin embargo, es conveniente mencionar que según lo reportado por Villamizar y Pérez (2011), la persistencia no tiene que ver solamente con el rendimiento.

La otra variable que aporta una contribución al modelo, es la orientación a las metas de aprendizaje ($B=-2,251$), donde puntajes bajos en esta variable se asocian con la persistencia en el primer año universitario. Estos resultados difieren de las hipótesis planteadas respecto a las metas de aprendizaje y con lo obtenido en muestras similares por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015), en el cual las metas de aprendizaje no resultaron significativas para predecir la persistencia, por consiguiente se rechaza la hipótesis de investigación 7.

Se esperaba que un estudiante motivado por metas intrínsecas, movido por el deseo de dominio de los contenidos, la curiosidad y el interés por aprender, se relacionara positivamente con la persistencia estudiantil pero en la muestra de este estudio ha sido lo contrario. Una posible explicación a este comportamiento se debe a que los estudiantes podrían no estar valorando los desafíos propios de su proceso de aprendizaje y encuentran las clases y asignaciones poco interesantes, sintiéndose subestimados por el proceso de admisión que los ubicó en el programa CIU y no directamente a cursar asignaturas propias de la carrera. Esto hace que crean que no hace falta su paso por el programa pues ya tienen el conocimiento; en este sentido, persistir ha sido una forma de demostrarse a sí mismos que tenían las habilidades para hacerlo. En todo caso, tal como lo sugieren Anderman, Austin y Johnson (2002) y Henríquez (2007), a medida que el estudiante asciende en sus cursos se potencian las metas de logro (refuerzo social y rendimiento) y decrecen las de aprendizaje.

La tercera variable de interés para el modelo es el patrón desadaptivo, el cual al igual que en el caso anterior, resultó al contrario de lo esperado, por lo tanto se rechaza la hipótesis de investigación 9. Mientras mayores son los puntajes en esta variable, mayor persistencia ($B=1,732$) en la muestra de estudio. Este resultado es similar al encontrado por Aponte (2015) donde participó una muestra de estudiantes de primer año universitario. Estos alumnos que atribuyen sus éxitos a causas externas e incontrolables a ellos (suerte, facilidad de la tarea) y los fracasos académicos a la falta de capacidad o injusticia al ser evaluado probablemente estén poniendo en práctica diversas estrategias que no son precisamente sus capacidades intelectuales, para lograr un rendimiento que contribuya con su persistencia. Es importante tener en

cuenta que este patrón se basa en las experiencias previas y por lo visto esta es la forma que estos alumnos se defienden de sus éxitos y fracasos.

Por último, la variable Evaluación del profesor en la asignatura matemática obtuvo valores positivos ($B=0,797$), indicativo que aquellos alumnos que percibieron métodos y formas de evaluación adecuados de parte de sus profesores, puntualidad en la entrega de evaluaciones y motivación hacia la búsqueda de conocimiento, persistieron más, lo que permite aceptar la hipótesis de investigación 5. Cuando el desempeño docente es percibido positivamente por los estudiantes, es una posibilidad de integración al ámbito académico (Durán-Aponte y Durán-García, 2015). Es de singular importancia que aunque se midió la misma variable para la asignatura lenguaje, sólo la percepción de los estudiantes sobre sus profesores de matemáticas resultó significativa. Pues esta asignatura, es la que tradicionalmente se convierte en un obstáculo para muchos alumnos que sienten menor capacidad para obtener resultados positivos.

Teniendo en cuenta algunas de las recomendaciones teóricas de Tinto (2003) y Donoso, Donoso y Arias (2010) es de vital importancia evaluar la práctica docente en función de la integración académica del estudiante de primer año, el cual al estar en una etapa de transición, requiere una actitud positiva por parte de sus docentes debido que le genera mayor confianza en el sistema educativo de la institución y le ayuda a permanecer más tiempo en ella.

En cuanto a las variables que no entraron en el modelo por carecer de significancia estadística, a pesar de haber resultado significativas en los análisis bivariados previos, es importante mencionar que su exclusión tiene una explicación

teórica. Las variables institución de procedencia, rendimiento del primer trimestre, actitud del docente de matemáticas y autoeficacia emocional se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Variables que no están en la ecuación

		Puntuación	gl	Sig.
Paso 0	Variables	Institución	2,594	1 0,107
		Rendimiento T1	56,055	1 0,00
		Autoeficacia Emocional	2,542	1 0,111
		Actitud Matemática	0,714	1 0,398
	Estadísticos globales	5,788	3 0,122	

La institución de procedencia dejó de tener significado al incluirse el rendimiento final del CIU, resultado que permite rechazar la hipótesis de investigación 4, teniendo en consideración las siguientes explicaciones: se ha encontrado en otros estudios en el país que el rendimiento del primer periodo académico está más relacionado con las competencias que se traen de la formación previa en bachillerato, pero no sucede así a medida que se avanza en la institución, como lo informan Elvira-Valdés y Pujol (2012) en su estudio con alumnos de reciente ingreso a la USB, el rendimiento académico del primer trimestre correlaciona significativamente con la institución de procedencia privada.

De modo similar sucedió con el rendimiento de primer trimestre, que perdió su posibilidad de explicar la persistencia ante el ingreso de variables institucionales como el rendimiento final, la autoeficacia emocional y el desempeño docente. Este primer resultado académico influye significativamente en el desempeño futuro del

estudiante, de forma indirecta al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito (Soria-Barreto & Zúñiga-Jara, 2014 y Oloriz, Fernández & Rodríguez, 2014). De primer momento el estudiante trae altas expectativas de su resultado, pero a medida que avanza en la institución y se expone a otros eventos, son otras las experiencias que le ayudan a persistir.

La autoeficacia emocional y la actitud del docente de matemáticas finalmente no ingresaron al modelo, por lo tanto se rechaza la hipótesis de investigación 6 y parcialmente la hipótesis 5, ambas son variables que pertenecían a las experiencias institucionales. Esto tiene que ver con las características propias de la institución y los sistemas de integración entre los que conforman la comunidad estudiantil. Teniendo en cuenta el conjunto de variables que resultó significativa, es de entender que los estudiantes han adoptado conductas de protección al tener bajos factores intrínsecos y patrones desadaptativos, por ende la actitud de un docente es probable que no sea significativo de su persistencia.

A pesar de esto, según Tinto (1997), el hecho de: percibir apoyo, equidad en las evaluaciones y la posibilidad de interactuar con el docente, son esenciales para que se mantenga en la institución. Sin embargo, los estudiantes sólo han considerado como importante el desempeño del docente de matemática en cuanto a la evaluación. Esto tiene que ver más con el plan de estudio y las condiciones del programa, que exige aprobar dos de las tres asignaturas de matemática que se cursan obligatoriamente, por ende sin importar como los trate el docente, importa más cómo los evalúa.

De las variables excluidas en el paso 3, la autoeficacia emocional relacionada con la capacidad de integración que percibe el estudiante, perdió su poder explicativo frente al resto de las variables. Los resultados coinciden con los obtenidos por Villamizar y Pérez (2011) quienes revelan que un gran número de los estudiantes universitarios desertores que fueron entrevistados en su investigación, manifestaron tener buenas relaciones con los compañeros y que ello no influyó para nada al momento de tomar la decisión.

En cuanto al resto de las hipótesis que no ingresaron al modelo debido a su ausencia de significación estadística en la prueba de *Chi cuadrado* y *t-Student*, se comienza por aquellas relacionadas con factores previos al ingreso. Se rechaza la hipótesis de investigación 1, donde se esperaba una capacidad explicativa del promedio de bachillerato con la persistencia académica. Se entiende que en el contexto actual de esta investigación, el promedio de bachillerato ha dejado de ser un factor influyente en el rendimiento académico universitario, los factores motivacionales y la persistencia. Esta ausencia de relación puede deberse a la crisis actual a nivel de educación media venezolana pero no significa que esta variable deba dejar de ser importante, como parte del criterio para el ingreso a estudios superiores, pues los resultados no son del todo concluyentes.

En el caso de la hipótesis 3 de investigación, que indicaba que el nivel universitario de al menos uno de los padres se relaciona con mayor persistencia académica. Para futuras investigaciones valdría la pena verificar si los padres tienen profesiones relacionadas con el área de estudio del estudiante, pues esto podría significar un mayor aporte en la persistencia estudiantil, debido al apoyo que

requieren muchas veces los hijos por parte de adultos que puedan guiar hacia el interés por determinada carrera, la comprensión de conceptos y contribuir con demandas académicas.

Por último, la ausencia de relación de la autoeficacia lingüística y matemática con la persistencia académica, permiten rechazar la hipótesis de investigación 8. Esto se deba probablemente a la explicación relacionada con los aspectos motivacionales de la orientación (metas de aprendizaje y patrones desadaptativos) hallados significativos en este estudio, porque al parecer los estudiantes tampoco relacionan su capacidad o dominio en dos asignaturas claves del programa, como elementos determinantes de su persistencia, volviéndose nuevamente a pensar que el estudiante ve poca importancia saber, dominar un contenido o aprender, ante la idea de persistir.

Estos resultados en general son consistentes con los obtenidos por García-Ros y Pérez-González (2011) al encontrar que las habilidades de autorregulación, las cuales están asociadas con factores motivacionales, incrementan la capacidad de explicar la persistencia y el rendimiento, sobre las variables sociodemográficas y educativas. Lo cual permite entender, que todas las variables incluidas en el modelo teórico pueden ser importantes para explicar la persistencia académica, pero existe superioridad de unas sobre otras, como en este caso se pudo constatar a través de pruebas estadísticas.

A continuación, en la Tabla 11, se presenta el resumen de las hipótesis de investigación.

Tabla 11

Hipótesis de Investigación

Hipótesis	Comprobación
1. Puntajes altos en el promedio de bachillerato se relacionan con mayor persistencia académica	Rechazada
2. Provenir de una institución privada se relaciona con mayor persistencia académica	Rechazada Significativa antes de incluir las experiencias institucionales
3. Tener los dos padres o uno de ellos con estudios universitarios se relaciona con mayor persistencia académica	Rechazada
4. Puntajes altos en el rendimiento académico del primer trimestre se relaciona con mayor persistencia académica	Rechazada. Significativo sólo antes de incluirse el rendimiento final.
5. Percibir un adecuado desempeño por parte de los docentes del primer trimestre se relaciona con mayor persistencia académica	Aceptada parcialmente. Se confirma que organización y actitud en docentes de matemáticas y lenguaje y evaluación en lenguaje, no son significativas, sólo evaluación en matemáticas.
6. Percibirse capaz de establecer relaciones con grupo de pares se relaciona con mayor persistencia académica	Rechazada
7. La orientación a las metas de aprendizaje y rendimiento se relaciona con mayor persistencia académica	Rechazada. La relación resultó contraria a lo esperado. La orientación a las meta de aprendizaje influye negativamente en la persistencia.
8. Puntajes altos en la autoeficacia lingüística y matemática se relacionan con mayor persistencia académica	Rechazada
9. Estar orientado a un patrón adaptativo se relaciona con mayor persistencia	Rechazada. La relación resultó contraria a la esperada. Puntajes altos en el patrón desadaptativo contribuye con la persistencia.
10. El rendimiento académico final alto se relaciona con mayor persistencia	Aceptada

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Este trabajo tuvo por objetivo general determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral. Esto surgió producto de la necesidad por entender las variables que condicionan la persistencia académica dentro de un programa de nivelación, tema poco estudiado hasta el momento pero que reviste de singular importancia debido a que es cada vez mayor el número de instituciones universitarias en Venezuela que incorporan estos requisitos para el ingreso a una carrera determinada.

En cuanto a los resultados significativos obtenidos en el estudio, se debe tener en cuenta que la persistencia académica es un fenómeno complejo y sin embargo resultó un ejercicio satisfactorio al obtener un modelo teórico y estadísticamente factible que incluye cuatro variables para explicar la persistencia, a saber por orden de aporte: el rendimiento final del programa, orientación a las metas de aprendizaje, el patrón desadaptativo y el desempeño del docente de matemáticas en cuanto a la evaluación.

Con esta investigación se presenta una posible explicación a la persistencia estudiantil que se irá haciendo más robusta teóricamente a medida que pueda ser comparada con otras investigaciones en distintos escenarios y diversas configuraciones, con énfasis en nuevos hallazgos, lo que hará posible un mayor aporte al conocimiento. Así, aunque no se busca generalizar estos resultados debido a

que no se tienen los supuestos estadísticos requeridos, como la representatividad de la muestra y la normalidad de las variables, es factible explicar para la muestra de estudio lo sucedido con su persistencia dentro del programa CIU.

Para este trabajo fueron validados dos instrumentos de investigación, tanto el Cuestionario de Metas Académicas como la Encuesta de Opinión Estudiantil, ambos presentaron adecuados índices de validez de constructo y de confiabilidad, que hicieron posible su uso en la muestra de estudio.

Una vez realizados los análisis descriptivos se obtuvo que la muestra presentaba una distribución similar en cuanto al sexo, la institución de procedencia y el nivel de estudio de los padres. En cuanto al promedio los puntajes eran bajos, lo que probablemente se relacione también con la baja calificación obtenida en la prueba de ingreso. Respecto a los factores motivacionales, estos presentaron mayor inclinación hacia las metas de resultado, una ligera superioridad por el patrón adaptativo y como es común en estos casos, mayor autoeficacia lingüística que matemática. Las experiencias institucionales, se caracterizaron por mostrar un bajo rendimiento académico al finalizar el programa (aunque mayor al obtenido en el primer trimestre), alta autoeficacia emocional y alta valoración del desempeño docente en matemáticas y lenguaje, en donde la dimensión mejor valorada fue la actitud docente en ambas asignaturas.

Posteriormente se utilizó la prueba *Chi-cuadrado* para estudiar la relación entre variables categóricas y el *t-Student* para analizar las variables numéricas y para la construcción del modelo explicativo se ha utilizado la técnica de la regresión logística binaria jerárquica, mediante el método “introducir”. Resultó finalmente que

tener una baja orientación a las metas de aprendizaje y alto patrón desadaptativo, influye en la percepción positiva del desempeño del docente de matemáticas en cuanto a su evaluación y mayores puntajes en el rendimiento académico, lo cual contribuye con la persistencia estudiantil en el programa CIU.

Se obtuvo que el alumno que persistió tenía baja motivación intrínseca y poca confianza en sí mismo respecto a los resultados obtenidos y aunque igual obtuvo un alto rendimiento y evaluó positivamente a la forma de evaluar matemáticas, pareciera ubicarse en una conducta defensiva sobre su papel o su capacidad para persistir, lo cual puede ser negativo a la hora que se presenten obstáculos mayores o retos de otro tipo en la medida que avanza en la carrera universitaria. La importancia dada por los estudiantes a la asignatura de matemáticas también podría perjudicar la efectividad del programa en cuanto a su carácter nivelador, pues estarían desestimando la formación en áreas de lenguaje, asignaturas base de la carrera (física o administración), inglés o desarrollo psicoafectivo. De esa forma, se desaprovecharía la oportunidad de formación e integralidad que en teoría ofrece el programa CIU.

Aportes de la Investigación. Entre los aportes más relevantes se encuentra haber ampliado el conocimiento teórico que hasta ahora se posee sobre las causas de la persistencia estudiantil en un programa de nivelación. Estos resultados propician la búsqueda de relaciones más claras sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes que inician sus estudios universitarios, su motivación y los resultados en su rendimiento. Por ejemplo, en el pasado han existido limitaciones para comprender la persistencia desde un punto de vista psicológico, pues las mediciones se limitaban principalmente a variables demográficas y académicas, sin embargo se logró abordar

con un poco más de detalle este tema.

Un segundo aporte valioso de estudio es ofrecer razones científicas para la eliminación de variables no significativas en el modelo que desee explicar la persistencia estudiantil dentro de un programa de nivelación, porque de la comprensión de estas relaciones ausentes en el modelo propuesto se fortalece el diseño de futuras investigaciones, de modo que se incorporen con cautela, se busquen nuevos indicadores y además se consideren variables con mejores correlaciones. Esto fortalece la línea de investigación del postgrado en Educación, Mención: Procesos de Aprendizaje sobre “procesos de aprendizaje en contextos formales” y las líneas de investigación en la USB sobre la vida estudiantil al interior del primer año de estudios, de la cual forma parte la investigadora.

En cuanto a los aportes metodológicos se logró la validación de dos instrumentos de medición que pueden ser utilizados en futuras investigaciones en la misma población o con características similares. Además el uso de técnicas de estadística multivariable (regresión logística) permite dar mayor rigurosidad científica a las explicaciones sobre las variables que influyen en la persistencia estudiantil y aclarar un poco más los resultados que hasta ahora habían sido obtenidos principalmente a través de estadísticas univariadas, descriptivas o métodos cualitativos.

Para finalizar, el estudio se convierte en un aporte de relevancia social pues dará orientaciones más claras sobre el riesgo de abandono voluntario o involuntario en un programa de nivelación, lo cual también promueve la inclusión de bachilleres en el sistema universitario.

Recomendaciones

Para un mayor aporte de relevancia teórica y metodológica.

- Incluir nuevas variables como la autonomía y los resultados de la prueba de admisión, además de ser posible probar una reconfiguración del modelo de persistencia que permita una medición más longitudinal, a lo largo del programa. Incorporar también la medición de estrategias, hábitos de estudio y aspectos vocacionales, los cuales pueden aportar explicaciones factibles a relaciones que no hayan quedado totalmente claras en el estudio actual.
- Ampliar el estudio hacia nuevas instituciones y con muestras más amplias, con alumnos inscritos en otros programas de nivelación para comparar los resultados obtenidos.
- Utilizar los dos instrumentos validados en esta investigación como insumo para la atención a un estudiante que requiera identificar sus condiciones personales y percepciones que informen sobre su riesgo de no persistir.
- Incorporar la medición de factores relacionados con el clima social, económico y político del país, cuya influencia puede ser catalizadora u obstaculizadora en la persistencia.
- Incorporar metodologías y técnicas de orientación cualitativa, siempre que sean apropiadas para el objetivo que se trace el investigador.

En cuanto al aporte de relevancia social.

- Considerar la incorporación de otros criterios para la medición del éxito en el programa de nivelación, que no sólo se base en el rendimiento académico, sino que valores aspectos más personales del estudiante, entre ellos su vocación de

carrera.

- Enfatizar sobre el hecho de que la persistencia no debe ser vista como una responsabilidad total del estudiante, sino como el producto de la integración de diversos factores, donde la institución tiene un papel importante.

En cuanto al aporte a las políticas de ingreso.

- Reflexionar acerca de la configuración del programa CIU, con el fin de establecer adecuados mecanismos que se orienten en la búsqueda de programas o tutorías para los casos que se consideren necesarios para que el alumno logre el ingreso a la universidad. Tener en cuenta las experiencias en otras instituciones como la UCAB y la UNIMET, en donde el acompañamiento ha cobrado un valor importante para la persistencia e incluso en la prosecución de estudios.

- Desde la formación como magíster en procesos de aprendizaje se podrá asesorar un proyecto educativo que contemple la evaluación de la eficacia del programa CIU, en cuanto a su posibilidad para mejorar las orientaciones motivacionales de los estudiantes hacia elementos más adaptativos, intrínsecos y positivos para un buen rendimiento y persistencia.

Divulgación

Hacer entrega de un informe con los resultados obtenidos a la Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria y a la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la universidad donde se llevó a cabo la investigación.

Compartir los conocimientos encontrados a través de artículos científicos o conferencias nacionales e internacionales arbitradas.

Referencias

- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica. *Evaluar*, 6, 52-67.
- Aluicio, A. & Revellino, M. (2011). Relación entre Autoeficacia, Autoestima, Asertividad, y Rendimiento Académico, en estudiantes que Ingresaron a Terapia Ocupacional, el Año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 3-17.
- Anderman, E., Austin, C. & Johnson, D. (2002). The development goal orientation. En A. Wigfield, y J. Eccles, *Development of Achievement of Motivation*. New York: Academic Press.
- Aponte de Durán, E. (2015). *Persistencia Estudiantil Universitaria: Un modelo interdisciplinario* (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Barca-Lozano, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: La escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar*, 2, 114-131.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bolívar, J. & Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- Brandler, N. (1991). Características del estudiante y su influencia en la evaluación en la evaluación. *Informe de Investigaciones Educativas*, 5(12), 103-113.
- Braxton, I. & Hirschy, T. (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration. Retention and student. En T. York & M. Longden, *Retention and student Succes in Higher Education*. London: Open University Press.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes del Primer Año Universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Corral, N. & Leite, A. E. (2002). *Metas académicas y rasgos cognitivos-*

motivacionales en estudiantes universitarios. (Informe de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste). Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-004.pdf>

- Dapelo, B. (2014). Nivelación en Competencias Básicas y Rendimiento Académico en el Primer Año Universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 25-36.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, Ó. (2010, diciembre). Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, (33), 15-61. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319073270_04.pdf
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2015, mayo-agosto). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento académico en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-205.
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (en prensa-a). Validez del Cuestionario de Metas Académicas. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*.
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (en prensa-b). Validez de la Encuesta de Opinión Estudiantil en Universitarios venezolanos. *Revista Perspectiva Educativa*, 55(1).
- Durán-Aponte, E. & Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa*, 54(1), 75-89.
- Durán-Aponte, E. & Elvira-Valdés, M. A. (en prensa). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: Validez de la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (EAML-G). *Revista Perfiles Educativos*.
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2014, mayo-agosto). Validación

- del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/validacion-inventario-autoeficacia-duran.pdf
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. *Gestión Universitaria*, 6(1). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, (15), 101-121. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342824321_3355.pdf
- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 709-720.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269.
- Febles, M., Guzmán, S. & Tuyub, A. (2009). *Deserción en el primer año de licenciatura: Resultados preliminares*. Investigación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1371-F.pdf
- Fernández, F., Arco, J., López, S. & Heilbron, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fernández, N. (2012, diciembre). Retención y persistencia estudiantil en instituciones

- de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 41-66.
- Fernández, N. (2013, septiembre-diciembre). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2012, octubre). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona*. Investigación presentada en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
Recuperado de <http://people.umass.edu/ajzen/f&a1975.html>
- Fuenmayor, L. (2002). A propósito de las iniquidades en el ingreso a la educación superior en Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(17), 36-48.
- Galavis, S. & Álvarez, G. (2010, septiembre). La encuesta de opinión estudiantil: un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de Facultad de Ingeniería UCV*, 25(3), 47-56.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación, Revista de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 46-63.
- García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Giron, F. (2014). *Factores de riesgo que ocasionaron la deserción de estudiantes de la facultad de Ingeniería de la Universidad Rafael Landívar* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- González, D. & Bravo, M. (2009). *Retraimiento Poblacional en Educación Superior*.

- Ingreso, mortalidad académica y deserción*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- González, M. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral* (Tesis doctoral). Université de Montréal, Quebec, Canadá.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Henríquez, A. (2007). *Construcción, Desarrollo y Validación de un Cuestionario de Inicio, Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono de los Estudios Universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, I. (2015, 31 de mayo). Por bajo nivel del bachillerato desertan entre 40% y 60% de los universitarios. *El Nacional*. p. 6.
- Himmel, E. (2002, diciembre). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-108. Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *El proyecto de investigación* (7ma. ed.). Caracas: Quirón-Sypal.
- Itriago, D. (2014, 1 de octubre). Solo un tercio de los bachilleres tiene habilidades para ingresar a la universidad. *El Nacional*. Recuperado de http://www.el-nacional.com/sociedad/Solo-bachilleres-habilidades-ingresar-universidad_0_492550913.html
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006, mayo). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.

- Lara, A., Pineda, J. & Rocha, E. (2014). Factores escolares y extraescolares que inciden en la trayectoria escolar de estudiantes de enfermería. *Enf Neuro*, 13(3), 132-138.
- Liu, R. (2002). *A Methodological Critique of Tinto's Student Retention Theory*. Foro Anual de la Asociación de Investigación Institucional. Toronto, Canadá, del 02 al 05 de junio de 2002. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473109.pdf>
- Luque, T. (2000). *Técnica de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Miñano, P. & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Morles, V., Medina, E. & Álvarez, N. (2003). *La educación superior en Venezuela*. Caracas: IESALC.
- Olaz, F. O. & Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis*, 2(1), 157-170.
- Oloriz, M., Fernández, J. & Rodríguez, L. (2014). *Relación entre promedio final en el nivel secundario y el abandono de los Estudios Superiores*. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Medellín: Alfa GUÍA.
- Pérez, E., Beltramino, C. & Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. *Evaluar*, 3, 35-60.
- Pérez, E. & Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de*

- Psicología*, 40(1), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80500104>
- Reina, C., Oliva, A. & Águeda, P. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia, *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 47-59.
- Rivas, C. (1984). Hacia la medición de la eficiencia docente. *Perfiles*, (15-16), 13-26.
- Roca-Cuberes, C. (2012). *Las Causas del Abandono en la Universitat Pompeu Fabra*. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, España, del 04 al 06 de Julio de 2012. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/324/317>
- Saldaña, M. & Barriga, O. A. (2010, octubre-diciembre). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 16(4), 616-628.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(102), 234-245.
- Soares, A., Guisande, M., Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Soria-Barreto, K. & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. *Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. Amsterdam: European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University.
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en

estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

Ugalde, L. M. (2012). *Educación para transformar el país*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Universidad Simón Bolívar, USB. (2007). *Informe sobre el Sistema de Admisión de la USB*. Recuperado de http://www.usb.ve/estudiar/pdf/informe_admision.pdf

Universidad Simón Bolívar, Vicerrectorado Académico (2012). *Informe evaluación del Ciclo de Iniciación Universitaria-CIU*. Recuperado de http://www.vracad.usb.ve/sites/default/files/documentos/informe_ciu_05_09.pdf

Universidad Simón Bolívar, Vicerrectorado Académico (2013). *Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU). Admisión. Criterios*. Recuperado de <http://topacio.cenda.usb.ve/gacetitas/13934/ver>

Villamizar, G. & Pérez, L. (2011). Identificación de factores motivacionales y sociodemográficos de estudiantes desertores de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. *Psicogente*, 14(25), 132-150.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

ANEXO A

Cuadernillo de datos sociodemográficos

Estimado estudiante:

Para llevar a cabo una investigación académica se requiere tu participación; en primer lugar completando tus datos así como proporcionando la información solicitada en los cuestionarios anexos y en segundo lugar, autorizándome a requerir en DACE tus notas del examen de admisión y las calificaciones obtenidas en cada asignatura del CIU. En ningún momento se divulgarán resultados individuales, o será tomada la información para perjudicar o favorecer tu estatus como estudiante dentro de la Universidad.

Por la naturaleza de los aspectos investigados, no existen respuestas correctas o incorrectas; por eso te agradecemos que respondas con la mayor exactitud y sinceridad.

1. DATOS PERSONALES

Carnet: _____ Cédula: _____

Sexo: M___ F___

2. DATOS ACADÉMICOS**a) Institución donde cursaste Bachillerato:**

Pública___ Subsidiada___ Privada___

3. Otros DATOS**a) Tu madre posee estudios hasta:**

No posee: _____

Primaria: _____

Secundaria: _____

Bachillerato: _____

Universidad: _____

Postgrados: _____

b) Tu padre posee estudios hasta:

No posee: _____

Primaria: _____

Secundaria: _____

Bachillerato: _____

Universidad: _____

Postgrados: _____

ANEXO B

Cuestionario de Metas Académicas

*(desarrollado en 1991 por Hayamizu y Weiner;
validado por Durán-Aponte y Arias-Gómez, en prensa-a)*

CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS

A continuación se te presenta un conjunto de afirmaciones. Léelas con atención y coloca el número que mejor represente tu situación personal, según la siguiente escala:

Totalmente en Desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de Acuerdo

1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	
3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	
4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles	
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos	
6. Yo estudio porque soy muy curioso/a	
7. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	
8. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles	
9. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	
10. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	
11. Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	
12. Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	
13. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	
14. Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	
15. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	
16. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	
17. Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	
18. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	
19. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	
20. Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	

ANEXO C

Escala Atribucional de Motivación al Logro General

*(diseñada en 1998 por Manassero y Vásquez;
revisada por Durán-Aponte y Elvira-Valdés, en prensa)*

ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN AL LOGRO GENERAL

Selecciona una opción del 1 al 6. Lee cuidadosamente las posibles respuestas

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del trimestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO	6	5	4	3	2	1	NADA SATISFECHO
-----------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el trimestre anterior y la nota que esperabas obtener?

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6	5	4	3	2	1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
---------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------

3. ¿Cuán justas son tus notas del trimestre anterior con relación a lo que te merecías?

TOTALMENTE JUSTAS	6	5	4	3	2	1	TOTALMENTE INJUSTAS
-------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este trimestre?

NINGÚN ESFUERZO	1	2	3	4	5	6	MUCHO ESFUERZO
-----------------	---	---	---	---	---	---	----------------

5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este trimestre?

MUCHA CONFIANZA	6	5	4	3	2	1	NINGUNA CONFIANZA
-----------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este trimestre?

MUCHA PROBABILIDAD	6	5	4	3	2	1	POCA PROBABILIDAD
--------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?

MUY MALA	1	2	3	4	5	6	MUY BUENA
----------	---	---	---	---	---	---	-----------

8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este trimestre?

MUY IMPORTANTES	6	5	4	3	2	1	NADA IMPORTANTES
-----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este trimestre?

NINGÚN INTERÉS	1	2	3	4	5	6	MUCHO INTERÉS
----------------	---	---	---	---	---	---	---------------

10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este trimestre?

MUCHA SATISFACCIÓN	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
--------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este trimestre?

DISMINUYEN MI NOTA	1	2	3	4	5	6	AUMENTAN MI NOTA
--------------------	---	---	---	---	---	---	------------------

12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?

MUCHO AFÁN	6	5	4	3	2	1	NINGÚN AFÁN
------------	---	---	---	---	---	---	-------------

13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este trimestre?

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?

EXIGENCIAS MUY BAJAS	1	2	3	4	5	6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
----------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este trimestre?

NINGUNAS GANAS	1	2	3	4	5	6	MUCHÍSIMAS GANAS
----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6	5	4	3	2	1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
---------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------

18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este trimestre?

SIEMPRE ME ABURRO	1	2	3	4	5	6	NUNCA ME ABURRO
-------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

ANEXO D

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R)

*(desarrollado en 2001 por Pérez,
validado por Durán-Aponte et al. 2014)*

INVENTARIO DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIAS MÚLTIPLES REVISADO (IAMI-R)

A continuación se presenta una serie de premisas. Debes indicar cuan seguro te sientes de poder realizarlas satisfactoriamente, en una escala del 1 al 10.

Del **1=** nada seguro, al **10=** totalmente seguro de poder realizar la actividad

1. Analizar textos literarios (describiendo los personajes principales de una novela, por ejemplo)	
2. Reconocer diferentes géneros de escritura (cuento y ensayo, por ejemplo)	
3. Identificar las ideas principales de un texto	
4. Escribir una redacción breve sin errores gramaticales	
5. Escribir de manera coherente y organizada (un informe con introducción, desarrollo y conclusiones, por ejemplo)	
6. Escribir una redacción breve sin errores ortográficos	
7. Resolver problemas de Física	
8. Obtener notas altas en Matemática	
9. Resolver problemas geométricos	
10. Realizar mentalmente operaciones matemáticas	
11. Resolver ecuaciones matemáticas	
12. Resolver problemas que requieran cálculos numéricos	
13. Percibir rápidamente los sentimientos de otras personas	
14. Coordinar un grupo (de estudio, por ejemplo)	
15. Exponer un tema en público (un debate o asamblea, por ejemplo)	
16. Defender los derechos de otras personas	
17. Hablar con personas de mayor autoridad (directivos, por ejemplo)	
18. Iniciar y mantener conversaciones con diferentes personas (nuevos compañeros de curso, por ejemplo)	
19. Conocer tus limitaciones para enfrentar diferentes situaciones	
20. Describir con precisión tus sentimientos (en un diario íntimo, por ejemplo)	
21. Identificar rápidamente tus necesidades psicológicas (de compañía, por ejemplo)	
22. Comprender las causas de tus estados de ánimo	
23. Conocer tus capacidades para enfrentar diferentes situaciones	
24. Identificar rápidamente tus sentimientos	

ANEXO E

Encuesta de Opinión Estudiantil

*(estructurada por Rivas en 1984;
validada por Durán-Aponte y Arias-Gómez, en prensa-b)*

ENCUESTA DE OPINIÓN ESTUDIANTIL

A continuación se presenta una serie de premisas para evaluar la actuación de tus docentes del trimestre anterior, en una escala del 1 al 5 indica en sentido general si se dieron las siguientes situaciones.

Del **1**= no lo cumplió, al **5**= lo cumplió totalmente

¿EL PROFESOR...		1	2	3	4	5
1 Expuso claramente el programa al inicio del curso?	Lenguaje					
	Matemática					
2 Informó con precisión sobre el proceso de evaluación?	Lenguaje					
	Matemática					
3 Le dedicó el tiempo apropiado a cada tema?	Lenguaje					
	Matemática					
4 Desarrolló ordenadamente las actividades en clase?	Lenguaje					
	Matemática					
5 Logró comunicarse efectivamente con los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
6 Orientó sobre el uso de libros, guías, materiales de apoyo y recursos?	Lenguaje					
	Matemática					
7 Indicó oportunamente la relación entre los temas del curso?	Lenguaje					
	Matemática					
8 Adaptó sus explicaciones para hacerse entender mejor?	Lenguaje					
	Matemática					
9 Mantuvo un ambiente propicio para el aprendizaje?	Lenguaje					
	Matemática					
10 Mantuvo criterios claros de evaluación?	Lenguaje					
	Matemática					
11 Mostró disposición para atender individualmente a los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
12 Mantuvo una actitud respetuosa hacia los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
13 Fue receptivo a las intervenciones de los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
14 Cumplió con el horario de clases establecido?	Lenguaje					
	Matemática					
15 El contenido de los exámenes se correspondía con lo explicado en clase?	Lenguaje					
	Matemática					
16 Planificó tiempo suficiente para las evaluaciones?	Lenguaje					
	Matemática					
17 Realizó la entrega y revisión oportuna de los resultados de las evaluaciones?	Lenguaje					
	Matemática					

18 Motivó la búsqueda activa de conocimiento?	Lenguaje					
	Matemática					
19 Estimuló la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje?	Lenguaje					
	Matemática					