

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



FORTALECIMIENTO DE LA AUTODETERMINACIÓN EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO, IDENTIFICADOS CON BAJOS NIVELES  
DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, COMO ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA  
PARA ENFRENTAR LA DESERCIÓN.

POR: ESTEBAN IGNACIO DÍAZ MONTT

**Informe presentado a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la  
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Educación  
Superior**

DIRECTOR DEL PROYECTO: MARIA EUGENIA SOTO MUÑOZ

Concepción, enero de 2018

Quisiera dedicar este trabajo a mi familia,  
especialmente a mi esposa Romina, por  
su apoyo permanente desde el inicio de  
este proceso, a mis padres, que siempre  
han confiado en mis capacidades.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I : DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.....	10
1.1    Presentación del Problema .....	11
1.2    Justificación del problema.....	15
1.3    Antecedentes bibliográficos y contextuales .....	17
1.4    Antecedentes metodológicos del diagnóstico.....	24
1.5    Resultado del diagnóstico.....	30
CAPÍTULO II : DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN .....	41
2.1    Justificación del Plan de Intervención.....	42
2.2    Presentación de los objetivos de intervención.....	44
2.3    Estrategia Evaluativa del Plan de Intervención .....	49
CAPÍTULO III . RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	50
3.1    Análisis de los resultados a partir de los indicadores propuestos en la intervención.....	51
3.2    Análisis resultados etapa de diagnóstico .....	52
3.3    Taller de fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes .....	59
3.5    Evaluación del Impacto de la intervención. ....	62
CONCLUSIONES .....	70
4.1    Contrastación de resultados con los objetivos de intervención .....	71
4.2    Reflexiones y Proyecciones de la intervención .....	72
4.3    Líneas Futuras y/o Limitaciones del plan de Intervención.....	74
REFERENCIAS .....	76
ANEXOS .....	81
i.    Escala de autoestima.....	82
ii.   Escala de autoeficacia.....	85
iii.  Escala de tolerancia a la frustración.....	88

## INDICE DE FIGURAS

Problemas central, causas y efectos - Metodología del Árbol de problema. ..	14
Tipos de motivación y sus características. ....	21
Distribución de Estudiantes cohorte 2016 en función al acceso a gratuidad.	36
Distribución de Estudiantes cohorte 2016 en función al tipo de establecimiento y al tipo de enseñanza. ....	37
Distribución resultados escala Likert de motivación intrínseca.....	39
Escalas seleccionadas para el diagnóstico de la Autoestima, Autoeficacia y Tolerancia a la frustración.....	51
Histograma, resultados escala de Autoestima fase de diagnóstico. ....	54
Histograma, resultados escala de Autoeficacia fase de diagnóstico. ....	55
Histograma, resultados escala de Tolerancia a la frustración, Fase de diagnóstico. ....	58
Detalle actividades del taller .....	59
Participación de estudiantes durante la primera sesión del taller.....	61
Afiche elaborado por el equipo 1 durante la segunda sesión de trabajo .....	61
Afiche elaborado por el equipo 2 durante la segunda sesión de trabajo. ....	62
Comparación de histogramas escala de autoestima (fuente Software SPSS) .	63
Comparación de histogramas escala de autoeficacia (fuente Software SPSS)	64
Comparación de histogramas escala de Tolerancia de la frustración. ....	65
Clasificación de asignaturas correspondientes al primer año del plan de estudios.....	66
Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas transversales primer semestre.....	67
Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas de especialidad primer semestre.....	67
Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas transversales segundo semestre.....	68
Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas de especialidad segundo semestre.....	68
Evolución periodo 2012-2016 tasa de retención anual al primer año, matrícula alumnos y tasa de retención a nivel nacional. ....	69

## INDICE DE TABLAS

Tabla I-1 Categorías de respuestas y puntajes para la escala Likert .....	27
Tabla I-2 Equivalencias de puntajes en función de las respuestas.....	28
Tabla I-3 Equivalencias de puntajes en función de las respuestas.....	29
Tabla I-4 Puntajes PSU estudiantes cohorte 2016 .....	38
Tabla III-1 Estadísticos descriptivos .....	53
Tabla III-2 Frecuencias escala de Autoestima .....	53
Tabla III-3 Estadísticos descriptivos – .....	55
Tabla III-4 Frecuencias escala de Autoeficacia .....	55
Tabla III-5 Estadísticos descriptivos escala Tolerancia a la frustración .....	57
Tabla III-6 Frecuencias escala de Tolerancia a la Frustración.....	57
A 1 Puntajes baremados escala de autoestima .....	84
A 2 Puntuaciones baremadas escala de Autoeficacia.....	87
A 3 Puntuaciones baremadas escala de Tolerancia a la Frustración.....	90

## RESUMEN

El presente proyecto de intervención pedagógica, pretende contribuir en el desempeño académico de estudiantes universitarios de primer año, en un contexto donde la mayoría de ellos presentan bajos niveles motivación intrínseca en relación con sus estudios o su vocación. En base a este contexto, la intervención consistió en fortalecer factores como la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración, factores que no han sido considerados hasta ahora, al momento de enfrentar la problemática del fracaso académico temprano, por parte de la institución.

Los resultados de este trabajo dan cuenta de un fortalecimiento en dichos factores, además de mejoras en el rendimiento académico durante el periodo de intervención, sin embargo, dichas mejoras no pueden atribuirse directamente a las acciones comprometidas en este proyecto, pero si en el sentido de un complemento a las iniciativas institucionales propedéuticas que comúnmente se implementan al momento de enfrentar el fracaso académico.

Si bien, los antecedentes presentados en el diagnóstico de este proyecto, dan cuenta de una baja efectividad en las iniciativas institucionales, tales como programas de nivelación, reforzamiento o de inserción universitaria, se recomienda no suspenderlas, más bien fortalecerlas incorporando actividades que desarrollen la autodeterminación de los estudiantes, mejorando la efectividad de las mismas.

## INTRODUCCIÓN

Un problema relevante en el actual Sistema de Educación Superior es la deserción estudiantil, principalmente en el transcurso del primer año de estudios. Desde el punto de vista del estudiante, la deserción genera una serie de inconvenientes de índole personal y familiar, (SIES, 2015) , también afecta económicamente a las instituciones de educación superior, en el sentido que estas proyectan sus estrategias académicas y financieras considerando que los estudiantes que ingresan, culminarán sus procesos formativos.

Para el estudiante, el ingreso a la educación superior es un desafío tan importante como el permanecer en la carrera hasta alcanzar la titulación. Un fracaso académico en la etapa inicial de formación condiciona sus niveles de motivación hacia los estudios, y sin un debido soporte académico y psicológico por parte de la institución, dificulta su avance curricular, generando brechas en el aprendizaje y extendiendo su permanencia en la carrera, aumentando con ello los costos destinados a esta actividad (Romero Burgos, 1990). Además los bajos niveles de motivación, son un factor determinante que puede gatillar el fracaso académico en deserción.

La deserción, desde una perspectiva económica, es un problema más complejo y de alcance a nivel social. La tasa de deserción constituye también uno de los principales indicadores de eficiencia interna dentro de las instituciones de educación superior. Este indicador resulta esencial para determinar el desempeño y la calidad de las instituciones, siendo considerado en los procesos de acreditación institucional y de acreditación por carreras (Escobar, 2005).

En este ámbito, la carrera de Técnico Universitario en Electricidad perteneciente a la Universidad Federico Santa María, ha evidenciado un debilitamiento en los indicadores relacionados con la titulación oportuna y la retención, quedando reflejado en los informes de salida en los últimos procesos de acreditación de carrera. Esto ha dado paso a la elaboración de planes de mejora tendientes a subsanar esta debilidad (informe de acreditación de carrera CNA, 2014).

El marco referencia respecto al tema de la deserción es abundante, encontrándose diversas investigaciones que explican su origen a partir de múltiples causas. Una categorización propuesta por Lara (2014), las organiza en factores de tipo académico como el desempeño deficiente en el ciclo formativo anterior, insuficientes estrategias por parte de los estudiantes para enfrentar el aprendizaje; en factores de tipo institucional como ausencia de mecanismos de articulación entre el nivel de educación media y superior, practicas docentes tradicionales; factores de tipo socioeconómico y psicológico como capital cultural, nivel económico de las familias y bajos niveles de motivación intrínseca de los estudiantes.

La tendencia negativa de los indicadores de deserción en los últimos 6 años en la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, da cuenta de las dificultades que enfrentan los estudiantes en el intento de alcanzar el perfil de egreso declarado. En este sentido la Universidad ha realizado esfuerzos en el intento de revertir estas cifras, implementado programas inserción universitaria con foco principalmente en las debilidades académicas de los estudiantes (ATT-“Academia Técnica de Talentos”, PPT-“Programa Preliminar para Técnicos”), además en el perfeccionamiento disciplinar docente, pero a la fecha estos esfuerzos, no han impactado de forma significativa en mejorar la retención al primer año.

Así, con la finalidad de fortalecer el aprendizaje inicial y por tanto contribuir al mejoramiento en la retención de los estudiantes de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, se propone intervenir sobre factores no explorados hasta ahora en la carrera, factores de tipo psicológico, que toman en consideración los bajos niveles de motivación intrínseca que manifiestan dichos estudiantes durante el primer año del plan de estudios. Según Maquillón (2011), la motivación intrínseca es un elemento clave para el rendimiento académico de los estudiantes y determinante en la deserción universitaria.

Teniendo en consideración lo anteriormente expuesto, se propone abordar esta debilidad detectada, trabajando en base a la teoría de la autodeterminación de la conducta ( Ryan & Deci , 2000), abarcando ámbitos específicos relacionados con el

desempeño académico, como lo es la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración.

En cuanto a su estructura, el presente proyecto de intervención, contiene tres capítulos. En el primero de ellos se presenta una descripción del problema, una contextualización que justifica la importancia de proponer una solución y quienes serán beneficiados, antecedentes bibliográficos que fundamentan la situación actual del problema y experiencias en otros contextos donde se ha intentado dar una solución a la problemática. Además en éste capítulo se desarrolla un diagnóstico, detallando aspectos metodológicos y los resultados obtenidos que ayudarán a la justificación del plan de intervención propuesto.

En el segundo capítulo contiene el plan de intervención, donde se aportan elementos que justifican el ámbito acción, detallando objetivos y acciones que se organizan en una matriz basada en la metodología de marco lógico. Además se incluye en este capítulo, estrategias evaluativas, líneas futuras y/o limitaciones de la intervención.

En el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos al aplicar escalas que permiten evaluar cambios en la autodeterminación de los estudiantes como resultado de la implementación de un taller.

Finalmente, el proyecto contempla un apartado de conclusiones, donde se contrastan los resultados con los objetivos de la intervención, se analizan proyecciones en torno a la temática abordada y se proponen futuras líneas de intervención.

## CAPÍTULO I : DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

## 1.1 Presentación del Problema

El contexto institucional desde donde se identifica la situación problemática, corresponde a la Universidad Técnica Federico Santa María, específicamente en el Departamento de Electricidad en la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, perteneciente a una de sus Sedes ubicada en la ciudad de Concepción.

La Universidad Técnica Federico Santa María, es una institución tradicional privada de Educación Superior chilena y en términos de cobertura cuenta con una matrícula total de 18.500 estudiantes aproximadamente. Dentro de la organización de las instituciones de educación superior es parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, de la Agrupación de Universidades Regionales de Chile, de la Red Universitaria Cruz del Sur y Red Universitaria G9.

Administrativamente está organizada en Campus y Sedes, el campus principal se encuentra ubicado en la ciudad de Valparaíso y además de la Sede Universitaria ubicada en Concepción, posee dos Campus en Santiago, y una Sede en la ciudad de Viña del Mar.

La Sede Universitaria ubicada en la ciudad de Concepción, ofrece carreras en el ámbito tecnológico con una reconocida trayectoria de más de 40 años en la formación de técnicos universitarios. La carrera de Técnico Universitario en Electricidad, forma parte de las primeras carreras dictadas en la sede y actualmente presenta una matrícula estable con un ingreso de aproximadamente de 50 alumnos por año, con puntajes ponderados PSU de 540 puntos en promedio.

En relación a la estructura curricular, la carrera de Técnico Universitario en Electricidad presenta una duración de 6 semestres y un total de 3.200 horas pedagógicas, las que se distribuyen en un 45 % en actividades prácticas y un 55% en actividades teóricas, lo anterior en plena coherencia con el nivel formativo y el marco regulatorio establecido en la institución.

Por otra parte, en cuanto al resultado del proceso formativo es evaluado satisfactoriamente por los empleadores, la carrera cuenta buenos indicadores de empleabilidad y sus titulados trabajan en la especialidad, lo que da cuenta de la pertinencia de la formación entregada. (Informe de acreditación de carrera, 2014).

A nivel institucional, se reconoce un interés en fortalecer la docencia de pregrado, formando parte de uno de los ejes del plan estratégico institucional. El foco en dicho plan, esta puesto en la formación académica de excelencia, pertinente y efectiva, para ello se han establecido metas tendientes a fortalecer indicadores en sus carreras relacionados con la retención al primer año, la titulación oportuna, el perfeccionamiento y la evaluación sistemática en la planta docente, (Plan Estratégico Institucional PEI-2014-2018).

Junto con lo anterior y en coherencia con una tendencia mundial en educación superior, la institución ha impulsado políticas tendientes al mejoramiento continuo y al aseguramiento de la calidad en la docencia de pregrado, (OCDE, 2013) , (CNA, 2010), iniciando procesos de acreditación tanto a nivel institucional como por carrera. En este sentido, la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, ha participado en tres procesos de autoevaluación, lo que le ha permitido identificar fortalezas y debilidades, dando paso a la elaboración de planes de mejora tendientes a cubrir las brechas detectadas. De este modo, en el último proceso de acreditación de carrera, que consideró el periodo entre los años 2009 - 2014, se evidenció un debilitamiento en los indicadores relacionados con la titulación oportuna y la retención de alumnos en la carrera (informe de acreditación de carrera CNA, 2014). La tendencia de estos indicadores dentro del periodo, dan cuenta de las dificultades que enfrentan los estudiantes en el intento de alcanzar el perfil de egreso declarado.

Por otro lado, los resultados del diagnóstico aportan información que dan cuenta de bajos niveles de motivación intrínseca en los estudiantes que ingresan a esta carrera, donde el 60 % de la cohorte 2016 puntuó entre los niveles categorizados como insuficientes y deficientes, lo que en cierto modo explicaría la baja eficacia de las estrategias remediales convencionales implementadas hasta la fecha, las que se centran

casi exclusivamente en aspectos académicos, desatendiendo aspectos como la autoestima o la tolerancia a la frustración (Arostegui, 2008).

A partir de estos antecedentes es posible situar la problemática que da origen a este proyecto de intervención, la cual tiene relación con el fracaso académico temprano en estudiantes universitarios en un contexto de baja motivación intrínseca, problema que al no ser abordado de forma sistemática, acarrea implicancias negativas tanto a nivel personal, social e institucional (Escobar, 2005).

En un análisis más amplio, investigaciones en torno a la deserción universitaria, dan cuenta que el fracaso académico temprano es una problemática generalizada en el sistema de educación superior en Chile, cifras de los últimos años indican que tres de cada diez estudiantes que ingresan a la educación superior abandonan su institución durante el primer año de estudios (OCDE, 2013).

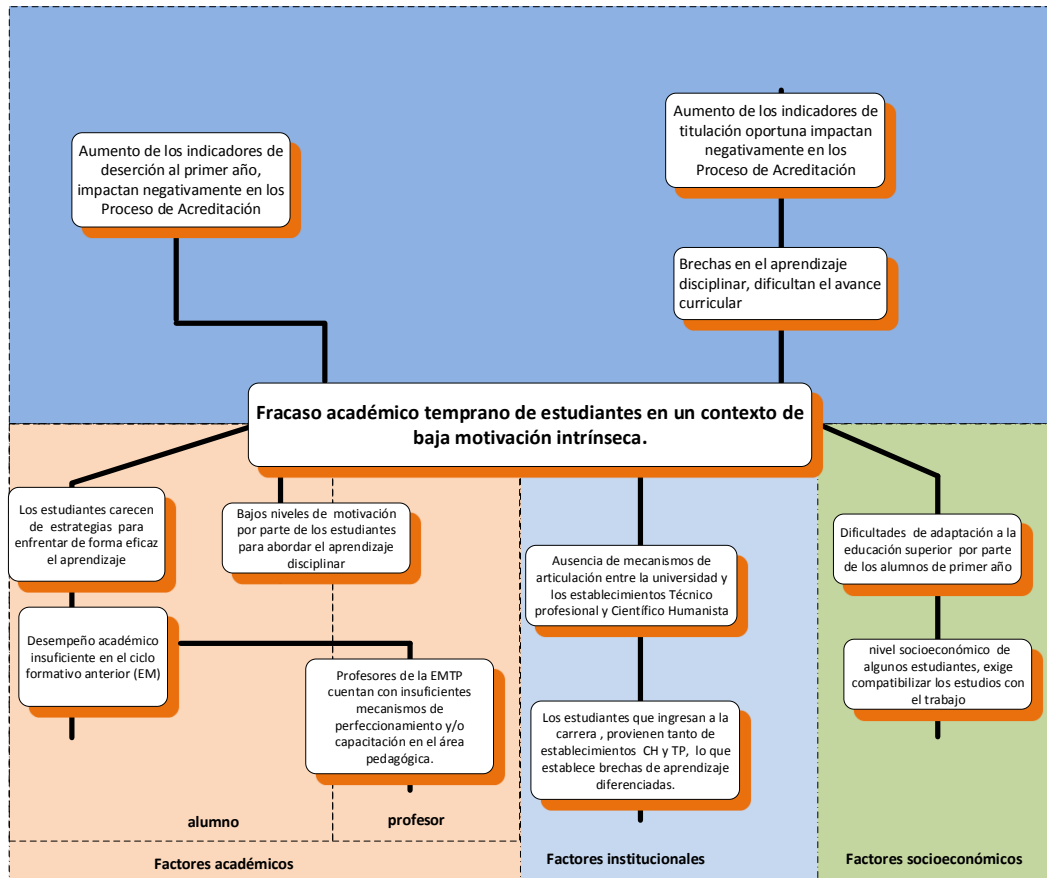
El fracaso académico, según (Grimozzi, 2011), se manifiesta en el hecho de que un alumno o un grupo de alumnos no alcanzan el nivel de conocimientos y/o capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos. Con base en este autor, se delimita el problema a intervenir en el contexto de la carrera antes mencionada, el que tiene relación con el aumento de estudiantes que no alcanza el nivel de aprendizajes necesarios para el logro de determinados objetivos educativos durante el primer año de la carrera en un contexto de bajos niveles de motivación, aumentando las probabilidades de fracaso académico y deserción.

Las causas que explican la existencia del fracaso académico temprano son múltiples y tienen relación con factores de tipo académico, institucional, socioeconómicos y psicológicos, (Lara-García & Aarón González-Palacios, 2014), afectando en primer lugar al estudiante, que al no lograr el nivel de aprendizajes esperado durante el primer año, condiciona su desempeño futuro en la carrera, ya sea extendiendo el tiempo requerido para la titulación o desertando de la universidad.

En un segundo lugar, se ve afectada la propia institución, en el sentido del uso ineficiente de recursos destinado a estudiantes que no terminan la carrera, que podrían

destinarse a cubrir otras necesidades institucionales, tales como proyectos de infraestructura, nueva oferta académica, contratación de personal u otros.

Figura I-1 Problemas central, causas y efectos - Metodología del Árbol de problema.



Fuente elaboración propia

Basándose en la metodología del árbol, figura-1.1, se describe el problema central, que dice relación con el fracaso académico temprano de estudiantes en un contexto de baja motivación intrínseca, además se detallan causas categorizadas en factores académicos, institucionales y socioeconómicos, y los efectos.

De acuerdo a los antecedentes presentados, se reconoce la existencia de un problema que justifica el desarrollo de un proyecto de intervención, dentro de un contexto específico de una carrera universitaria durante el primer año de su plan de estudios, con el propósito de disminuir el fracaso Académico, y en consecuencia fortalecer los indicadores de retención y titulación oportuna.

## 1.2 Justificación del problema

El fracaso académico temprano es una preocupación compartida en instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como en otros países del mundo. Esta preocupación se justifica al analizar las implicancias que este problema acarrea, y que afectan tanto a estudiantes en condición de fracaso académico, como a instituciones con altas tasa de deserción.

Así, un estudiante que fracasa académicamente en la etapa inicial de su carrera, afecta sus niveles de motivación hacia los estudios, y sin un debido soporte académico y psicológico por parte de la institución, dificulta su avance curricular, generando brechas en el aprendizaje y extendiendo su permanencia en la carrera, aumentando con ello los costos destinados a esta actividad (Romero Burgos, 1990).

Por otra parte, la desmotivación antes mencionada, es un factor determinante en la deserción, y desde una perspectiva económica, la deserción representa una pérdida de recursos humanos, toda vez que dichos estudiantes pasan a formar parte del contingente de desempleados, lo que afecta la economía de un país o, en el mejor de los casos, los convierte en trabajadores no calificados. (Escobar, 2005).

De lo anterior se desprende que altas tasas de deserción, representan un uso ineficiente de recursos, con un alto costo para las instituciones, traducido en un desaprovechamiento de recursos de infraestructura, de recursos humanos, de logística, y financieros en general, e incluso afectando al Estado, cuando se trata de educación pública.

A nivel nacional, la preocupación por esta problemática se hace evidente en las políticas públicas impulsadas en el contexto de la educación superior, y que apuntan a mejorar la calidad de la educación en su conjunto. Ejemplo de ello lo representan los procesos de acreditación, donde las tasas de retención y titulación oportuna son consideradas al momento de acreditar instituciones y carreras. Por otra parte, el Ministerio de Educación, ha incluido las tasas de retención y de titulación oportuna, dentro de un conjunto de indicadores de desempeño prioritarios, con el propósito claro

de establecer un mecanismo que incentive las mejores prácticas dentro de las instituciones, a través de la postulación a financiamiento para la implementación de proyectos de mejoramiento, que permitan fortalecer dichos indicadores, ([www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl)).

Una revisión actualizada respecto a las tasas de deserción anual en diferentes países permite dimensionar el tamaño del problema, en este sentido países como Colombia alcanza el 45.3%, México y Argentina con 42% y 43%, mientras que Venezuela y Chile presentan una deserción del 52% y 54% respectivamente. (SIES, 2015) ; (Scheele, 2015).

Las cifras anteriormente expuestas, evidencian que el fracaso académico y en consecuencia la deserción, es un problema generalizado en el sistema educativo. La tendencia a nivel mundial, indica que las instituciones de educación superior destinan un volumen importante de recursos con el propósito de mitigar alguno de los efectos antes mencionados. Así, en la literatura disponible respecto a la problemática, es posible encontrar variada evidencia empírica de diversos proyectos institucionales, programas o iniciativas docentes centradas en fortalecer la retención de sus estudiantes o en diagnosticar oportunamente el fracaso académico (Lara Garcia, González Palacios, & Macias Espinoza, 2013); (Donoso, Donoso, & Arias, 2010); (Scheele, 2015); (Báez & Alexandra Pedraza Ortiz, 2009).

Intervenir sobre las causas del problema expuesto, beneficiará en primera instancia a los estudiantes, que en función a sus características diagnosticadas, no han sido permeados por las acciones propedéuticas tradicionales, que se centran principalmente en aspectos académicos, desatendiendo otras dimensiones como la motivación intrínseca.

En un contexto más amplio y a largo plazo, se verán beneficiados tanto la carrera como la institución, en el sentido del mejor aprovechamiento de los recursos destinados a la formación, impactando positivamente en indicadores de retención, titulación oportuna, que permiten enfrentar de mejor forma los procesos de acreditación.

### 1.3 Antecedentes bibliográficos y contextuales

#### 1.3.1 Fracaso académico

La literatura disponible respecto al fracaso de los estudiantes en el sistema educativo es abundante, pero en un gran porcentaje se ha concentrado en los niveles escolares, (Díaz & Martínez, 1982); (Perez F. , 1988); (Plande, 1993); (Rubio, 2007); (Terigi, 2009); (Vidal, Calvo, & Sncho, 2011). No obstante el aumento en la cobertura de la educación superior en diferentes países, ha propiciado que en el último tiempo aumente el interés de los investigaciones en torno a esta problemática, diferenciándose el fracaso académico, como el asociado al nivel educativo superior, del fracaso escolar asociado a los niveles iniciales de formación (Vidales, 2009); (Bustos, Rodríguez, & Zambrano, 2007); (Vilaplana & Molina , 2008); (Díaz, Castillo, & Encinas, 2011).

La tarea de conceptualizar el término fracaso académico es compleja, según Lara-García (2014), dado al carácter polisémico del término y a su uso en diferentes contextos. Así, es posible recopilar investigaciones en torno al fracaso académico, donde es definido de múltiples maneras, según la perspectiva del investigador, (Mafokozi, 1991); (Egg, 1999) ; (Muñoz, 2005); (Perez , 2009).

En ese sentido algunos autores advierten que el fracaso académico al igual que muchos términos polisémicos utilizados en ciencias sociales, conviene ser analizados a partir de una postura previa y situados desde un contexto específico”, (Mafokozi, 1991).

El mismo autor señala al fracaso como “la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela”, pero situando el análisis en el sujeto, propone entender el concepto como “la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal”, o situados desde la propia institución, como “la impotencia de la institución para cumplir los objetivos sociales”, (Mafokozi, 1991). De esta forma, al considerar diferentes contextos como referencia, se desarrollan diferentes conceptualizaciones para el mismo término.

Otros autores se aproximan al concepto desde el nivel de logros alcanzados, según Perassi (2009), el fracaso académico tiene relación con la insuficiencia para conseguir determinados objetivos educativos. En coherencia con el autor anterior Egg, (1999), lo define como el hecho de que un estudiante no alcance el nivel de conocimientos o capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos.

Según Perez. (2009), incorpora otros factores como la edad o el nivel educativo y propone entender el concepto como la insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los estudiantes respecto a los objetivos propuestos para el nivel, edad, y que se traducen a través de malas calificaciones.

Para Muñoz (2005), es conveniente abordar la conceptualización del término, categorizándolo como una forma de exclusión educativa, que a su vez es una forma más de exclusión social, dando cuenta que los alcances del problema escapan al sujeto o incluso de la propia institución, y debe ser abordado como un problema social.

Otras perspectivas diferentes a las anteriores, proponen abordar la comprensión y delimitación del término fracaso académico, desde la identificación de sus causas y efectos. Así, situándose en las causas, el concepto se ha desarrollado por algunos autores en tres niveles; el primero que atribuía las causas exclusivamente en el sujeto (Díaz & Martínez, 1982) ; (Eyseneck, 1986), en un segundo nivel de análisis, se vinculaba las causas solo en la institución (Pérez, 1988); (Perrenoud, 1990); (Mafokozi, 1991). Y por último en un tercer nivel, se considera que el problema es multicausal, siendo esta perspectiva la de mayor aceptación en la actualidad. Dentro de las causas, se incluyen el desempeño deficiente en el ciclo formativo anterior, insuficientes estrategias para enfrentar el aprendizaje, ausencia de mecanismos de articulación, prácticas docentes tradicionales, bajos niveles de motivación de los estudiantes , capital cultural y nivel socioeconómicos de las familias, entre otros, (Escobar, 2005); (Lara-García, 2014).

Situándose en los efectos, es posible identificar en la literatura dos principales perspectivas de análisis. La primera que vincula el concepto de fracaso académico con

la repitencia de los estudiantes. Aquí el interés por parte de los investigadores está en cuantificar el impacto económico asociado a la extensión en la duración efectiva de la carrera, también en la postergación en la titulación y la inserción tardía al mundo del trabajo. (Escobar, 2005); (Scheele, 2015).

### 1.3.2 Deserción universitaria

Aun cuando las razones que explican el fracaso académico son complejas, se entrecruzan y son muchas veces el resultado de varios factores que interactúan simultáneamente, en este sentido diversos investigadores han señalado que el fracaso académico y la deserción están asociadas con alteraciones a escala individual, lo que hace necesario revisar también los antecedentes bibliográficos de este fenómeno, (Lara-García & Aarón González-Palacios, 2014). Según Escobar (2005), la deserción universitaria, se explica en factores que son semejantes a los que dan origen al fracaso académico, esto es factores de tipo académico, institucional y social.

Otros autores en cambio, sugieren categorizaciones más complejas que se complementan a las anteriores e incorporan factores de tipo psicológicos, sociológicos, organizacionales, de interacción (MINEDUC, 2012); (Scheele, 2015). Dentro de los factores de tipo psicológicos según, están los bajos niveles motivación intrínseca hacia los estudios, deficiente manejo de la frustración (Attinasi, 1986), baja percepción de sus capacidades (Ethington, 1990), incapacidad de fijar metas realistas, expectativas de éxito. Dentro de los factores de tipo sociológico está la falta de integración a la vida universitaria, factores de tipo organizacional tales como la calidad de los docentes, la experiencia en el aula, número de alumnos por profesor, recursos disponibles destinados a la docencia.

Desde el punto de vista de las implicancias de la deserción, algunos autores sugieren categorizarlas a nivel personal, social e institucional. Dentro de las implicaciones de carácter personal, se pueden destacar aquellas vinculadas al desarrollo emocional y que pueden afectar la conducta, tales como: disgusto consigo mismo e

inseguridad hacia el futuro y frustraciones; así como otras que le pueden limitar en términos generales su vida futura, como la pérdida de oportunidades.

Por otra parte, la deserción universitaria representa una pérdida de recursos humanos que se aprecia cuando una alta proporción de los estudiantes desertores no continúan sus estudios, lo que trae como consecuencia que, al retirarse de la universidad, esta población pasa a formar parte del gran contingente de desocupados, lo que afecta la economía del país o, en el mejor de los casos, les convierte en trabajadores no calificados, (Escobar, 2005).

En cuanto a propuestas tendientes a revertir el fracaso académico, en la literatura disponible es posible encontrar variada evidencia empírica de diversos proyectos institucionales, programas o iniciativas docentes centradas en fortalecer la retención de sus estudiantes, en diagnosticar oportunamente el fracaso académico, en contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. Otras iniciativas centran su interés en revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes en crear un clima de confianza que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que pueden influir directa o indirectamente en el desempeño, en contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión (Lara- Garcia, 2013; Donoso, 2010; Scheele, 2015; Báez, 2009).

A nivel nacional, los esfuerzos se han centrado también en promover la retención, a partir de programas de nivelación, donde preparan a los estudiantes para la transición de la enseñanza media a la educación superior y se les acompaña en el proceso de adaptación a la vida universitaria (Scheele, 2015). Experiencias como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), dirigido a alumnos de 3er y 4to medio de establecimientos vulnerables a quienes, por medio de cursos remediales de matemática y lenguaje y talleres de autogestión, se preparan para el ingreso a la educación superior. De acuerdo al mismo autor, una de las fortalezas del

programa, es que instituciones de educación superior y establecimientos escolares colaboran para diagnosticar déficits de conocimiento y dificultades de aprendizaje, además de ofrecer una preparación académica adecuada.

### 1.3.3 Teoría de la autodeterminación y Motivación intrínseca.

Según ( Ryan & Deci , 2000), la motivación se estructura en un continuo que integra diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Cada conducta abarca tres tipos fundamentales: Desmotivación, Motivación extrínseca y Motivación intrínseca.

Figura I-2 Tipos de motivación y sus características.

Tipos de motivación	Intrínseca	Las conductas son intrínsecamente reguladas cuando se llevan a cabo por el interés en la actividad misma: la curiosidad y el placer que se experimenta.	
	Extrínseca	Integrada	Las conductas se llevan a cabo con el fin de dar coherencia y de armonizar los diferentes aspectos del yo, aunque de una manera integrada y todavía con un carácter instrumental (es decir, los resultados se separan de la actividad), por lo tanto, siguen siendo extrínsecamente reguladas.
		identificada	Los resultados de los comportamientos son altamente valorados por el individuo, y se llevan a cabo sin ningún tipo de presión aunque la actividad no sea agradable. Controlada externamente, sin embargo la fuente de control está internalizada.
		Introyectada	Las conductas se asocian a las expectativas de auto-aprobación, de evitación del sentimiento de culpabilidad y de ansiedad. Controlada externamente, sin embargo la fuente de control está parcialmente internalizada.
		Externa	Los comportamientos se realizan para satisfacer demandas externas o para alcanzar premios o evitar castigos. Locus de control es externo.
Desmotivación	Falta completa de motivación intrínseca y extrínseca		

Fuente elaboración propia

La motivación intrínseca se encuentra en el extremo superior del continuo de autodeterminación, ver figura 1-2. Las conductas son intrínsecamente reguladas cuando se llevan a cabo por el interés en la actividad misma: la curiosidad y el placer que se experimenta, (Cecchini Estrada & Fernandez Loza, 2013).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto en relación a la teoría de Autodeterminación de la conducta, se reconocen otras líneas de intervención al

problema del fracaso académico que sugieren analizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje, lo cual debiesen ser consideradas en el diseño de estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes (Maquillón , 2011).

La motivación se puede estudiar desde diversos puntos de vista, uno de ellos tiene relación con el aspecto psicológico de activar la conducta del ser humano, (García, 2011). El término motivación tiene su origen en la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, y según (Maquillón & Pina, 2011), corresponde a un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define motivación como la acción y efecto de motivar y motivar como disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo. Según (Campo & Camacho, 2013), si se adapta dicha definición al ámbito del aprendizaje ideal, se puede entender por motivación como la acción de animar a alguien hacia el aprendizaje significativo.

El desarrollo de la investigación respecto al tema de la motivación es extensa, desde la teoría de la motivación al logro (Atkinson, 1957), a la teoría atribucional (Weiner, 1974), siguiendo con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997),

Según Campo (2013), la teoría de Vallerand (1997), en el contexto educativo, vincula a la motivación extrínseca con la necesidad de aprender algo para conseguir buenos resultados académicos, como por ejemplo la valoración social de la calificación. La motivación intrínseca es aquella que posee el propio sujeto, que nace de su interés y disfrute por aprender algo. Según estudios respecto al tema, una persona motivada extrínsecamente, solo cuando es recompensada, y pierde el interés por dicha tarea si se le retira la recompensa (Deci, 1985). Por otro lado, se ha constatado que si un estudiante tiene una alta motivación intrínseca, tiene más autoconfianza. De hecho, investigaciones destacan que alumnos con altas creencias de autoeficacia se implican

más activamente en el aprendizaje y rinden mejor (Dweck, 1986); (Schunk, 1989); (Maquillón, 2011); (Campo, 2013).

## 1.4 Antecedentes metodológicos del diagnóstico

### 1.4.1 Antecedentes metodológicos

En función a los objetivos del diagnóstico y la multiplicidad de factores que gatillan el problema identificado, se ha considerado recopilar datos tanto cualitativos como cuantitativos, lo anterior establece una característica mixta a la investigación, dotando al diagnóstico de información que facilitará tanto la comprensión del problema como el análisis en su dimensión cuantitativa.

### 1.4.2 Informantes

En el contexto de la recogida de datos cualitativos, se delimitaron un conjunto de informantes, los que corresponden a docentes y estudiantes de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.

Los criterios de selección considerados fueron los siguientes:

- Docentes que dicten asignaturas en el primer año del plan de la carrera.
- Estudiantes de tercer semestre que en función de sus antecedentes académicos, registren solicitudes de continuación de estudios durante su primer año de la carrera.

En el contexto de la recogida de datos cuantitativos, se delimitaron un conjunto de informantes, los que corresponden a estudiantes de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad. Los criterios de selección considerados fueron los estudiantes de primer año cohorte 2016.

#### 1.4.3 Técnica de muestreo

Para la recogida de datos cualitativos, el muestreo fue intencional, es decir no obedeció a criterios estadísticos, sino no más bien a las características de los informantes en atención a la información y/o experiencia que pueden aportar a los objetivos del diagnóstico. En base a ello se entrevistó a tres docentes y participaron 7 estudiantes en el focus group.

Para la recogida de datos cuantitativos, el muestreo fue de tipo exhaustivo, es decir fueron considerados todos los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2016, que alcanzaron un total de 51.

#### 1.4.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos

Las técnicas de recogida de datos cualitativos, correspondieron a la entrevista semiestructurada y al focus group . El focus group con estudiantes tuvo por objetivo, discutir en torno a cuales fueron las causas que incidieron en su fracaso académico durante el primer año en la carrera. A continuación se detallan las preguntas de la pauta temática utilizada en el focus group.

1. ¿Qué es para ustedes la universidad?
2. ¿Tus expectativas se cumplieron?
3. ¿La universidad cubre lo que te interesa?
4. ¿Cuál o cuáles crees tú que son tus principales necesidades educativas?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de la Universidad?
6. ¿Qué es lo que no te gusta de la Universidad?
7. ¿Cuál es el profesor con quién te comunicas mejor?, ¿a qué atribuyes la buena comunicación entre el profesor y tú?
8. ¿Cuál es la asignatura que más y te gusta y porque?
9. ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta y por qué?
10. ¿Te gusta tu curso? ¿qué es lo que más te gusta?

11. ¿Cómo encuentras la enseñanza que te brinda la Universidad?, menciona las fortalezas y debilidades

12. ¿Cómo te gustaría que fuera la Universidad?

Las entrevistas semi-estructuradas a docentes tuvieron por objetivo, conocer la percepción sobre la motivación y su relación con la deserción estudiantil durante el primer año. A continuación se detallan las preguntas de la pauta temática utilizada en la entrevista semiestructurada.

- ¿Cuál es la actitud de los alumnos ante la propuesta de una tarea o un tema?
- ¿Qué es para usted motivación?
- ¿Cuáles considera Ud. que son las causas principales que generan la motivación de sus alumnos?
- ¿Utiliza usted alguna estrategia para enseñar a los alumnos que están motivados?
- ¿Qué factores internos y externos podrían estar influyendo en la motivación estudiantil de los alumnos?
- ¿Qué factores relacionaría usted con la deserción en ellos?
- ¿Usted se siente motivado para enseñar a los alumnos en esta Universidad?
- ¿Qué cree usted que se podría hacer para evitar la deserción estudiantil?

Para la recogida de datos cuantitativos, se realizó la aplicación de un cuestionario denominado “Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca”, propuesto por (Ortiz, 2008).

Desde el punto de vista de la administración del instrumento, éste consta de 40 ítems o afirmaciones, con un puntaje máximo de 100, consecuentemente los estudiantes deben marcar sus preferencias para las diferentes alternativas que considere apropiada.

#### 1.4.5 Análisis de datos

En relación a los datos cualitativos recogidos a partir de las entrevistas y focus group realizados, se procedió en primera instancia a la transcripción de la información, para luego realizar un análisis de convergencia y divergencia entre las opiniones de los docentes y estudiantes de tercer semestre.

En relación a los datos cuantitativos se utilizó para el análisis las valoraciones sugeridas por una escala de Likert de 5 puntos (Ortiz, 2008), la que se detalla en la tabla siguiente.

Tabla I-1 Categorías de respuestas y puntajes para la escala Likert

Tipo de respuesta	Puntaje
Frecuentemente	2.5
a veces	1.0
Neutro	0.0
Casi nunca	0.0
Nunca	0.0

Fuente (Ortiz, 2008)

La administración del instrumento, consideró a los 51 estudiantes antes mencionados y su aplicación se realizó en forma colectiva al inicio de una de sus clases habituales, previa coordinación con el docente a cargo.

Antes de la aplicación del instrumento, se realizó una presentación contextualizando los propósitos de la actividad y la finalidad que tendrá la información recolectada, posteriormente fueron invitados a participar, a lo cual accedieron de forma voluntaria y finalmente se les indicó las instrucciones para su desarrollo. El proceso de respuestas tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Para procesar los resultados de cada estudiante encuestado, se utilizaron las equivalencias indicadas en las tablas I-2 y I-3, en base a las respuestas marcadas según las categorías mencionadas en la tabla I-1.

Tabla I-2 Equivalencias de puntajes en función de las respuestas.

Numero de ítems contestados	Puntaje		Calificación	
	Ítems contestado	Final obtenido	Cuantitativa	Cualitativa
40	25	100	20	Excelente
39	25	97,5	20	
38	25	95	19	
37	25	92,5	19	
36	25	90	18	Muy buena
35	25	87,5	18	
34	25	85	17	
33	25	82,5	17	
32	25	80	16	Buena
31	25	77,5	16	
30	25	75	15	
29	25	72,5	15	
28	25	70	14	Regular
27	25	67,5	14	
26	25	65	13	
25	25	62,5	13	
24	25	60	12	Insuficiente
23	25	57,5	12	
22	25	55	11	
21	25	52,5	11	

Fuente (Ortiz, 2008)

Tabla I-3 Equivalencias de puntajes en función de las respuestas.

Numero de ítems contestados	Puntaje		Calificación	
	Ítems contestado	Final obtenido	Cuantitativa	Cualitativa
20	25	50	10	Deficiente.
19	25	47,5	10	
18	25	45	9	
17	25	42,5	9	
16	25	40	8	
15	25	37,5	8	
14	25	35	7	
13	25	32,5	7	Muy deficiente
12	25	30	6	
11	25	27,5	6	
10	25	25	5	
9	25	22,5	5	Nula
8	25	20	4	
7	25	17,5	4	
6	25	15	3	
5	25	12,5	3	
4	25	10	2	
3	25	7,5	2	
2	25	5	1	
1	25	2,5	1	

Fuente (Ortiz, 2008)

## 1.5 Resultado del diagnóstico

El diagnóstico, fue realizado sobre la base de la información obtenida tanto de los estudiantes como de los docentes de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, pertenecientes a la Universidad Técnica Federico Santa María.

La información de tipo cualitativa recogida en el diagnóstico, se obtuvo a partir de entrevistas semi-estructuradas a tres docentes que dictaron asignaturas durante el primer semestre del año 2016, y de la realización de un focus group que contó con la participación de 7 estudiantes de tercer semestre de la carrera, quienes tenían en sus registros académicos, solicitudes de continuación de estudios durante el año 2015.

### 1.5.1 Análisis de la información cualitativa.

Del análisis de la información cualitativa recogida desde las entrevistas a los docentes, es posible destacar lo siguiente:

Información	Categorías
Los docentes expresan un alto interés por el desarrollo integral de los alumnos, abarcando áreas que aluden a un desarrollo formal de conocimientos y competencias técnicas. En relación a este tema, mencionan distintos métodos para que los estudiantes enfrenten el desafío de mantenerse en sus carreras, a través del trabajo en talleres fuera del horario formal de clases, o con el trabajo que se realiza a nivel práctico en los distintos ramos, que cuenta con apoyo de instructores o de estudiantes de cursos superiores.	Estrategias de enseñanza
Otro tema expuesto en las entrevistas, es la percepción de los docentes acerca de que los alumnos están orientados fundamentalmente a aprobar los ramos, más que a desarrollar conocimientos profundos de los contenidos revisados en clases. Además sostienen que los alumnos frente a actividades propuestas en clases que invitan al pensar en cómo resolver los ejercicios, tienden a mostrar frustración y a dejar de lado el trabajo reflexivo.	Motivación intrínseca

Información	Categorías
Por otra parte, los docentes señalan que muchos de los alumnos que ingresan a estudiar a la Universidad, vivencian situaciones de vulnerabilidad social, y de lejanía geográfica respecto a su núcleo familiar , situaciones que son percibidas como factores de riesgo y posibles predictores frente al abandono de los estudios	Deserción
Otros antecedentes relacionados factores de riesgo son: la presencia de alumnado que son padres/madres adolescentes, que deben trabajar y estudiar a la vez, que provienen de otras comunas y ciudades y que poseen situaciones familiares complejas. Estas situaciones afectarían al desempeño de ellos en las distintas instancias de aprendizaje.	Deserción

Del análisis de la información cualitativa recogida desde las entrevistas grupales a los estudiantes de tercer semestre, es posible destacar lo siguiente

Información	Categorías
Los estudiantes reconocen el prestigio y la calidad educativa que se imparte en la Universidad Federico Santa María, debido a una alta exigencia en las clases teóricas y prácticas. Por otra parte se señala que existe una preocupación notoria por parte de los profesores hacia sus alumnos, lo cual agradecen y valoran, puesto que perciben esta inquietud como un trabajo de los profesores para que ellos alcancen un nivel adecuado de bienestar personal y desarrollo profesional.	Estrategias de aprendizaje
Los estudiantes mencionan falencias a nivel de infraestructura, situaciones que perciben como perjudiciales para su proceso formativo profesional, puesto que existe la percepción de que las instalaciones con las que se cuentan no son suficientes para el flujo y cantidad de alumnos con que la Universidad cuenta.	Estrategias de aprendizaje

Información	Categorías
A su vez, exponen que ellos mismos no presentan un conocimiento de cómo deben comportarse dentro espacios como biblioteca, ya que no poseen cultura de estudio, por lo que las personas que ocupan estos espacios generalmente hablan fuerte en el salón, hay ruido por gente comiendo y riéndose, y a veces música.	Estrategias de enseñanza aprendizaje
Por otra parte, existe la percepción de que los horarios propuestos en el primer año de carrera podrían perjudicar en la motivación de los alumnos, debido a que declaran que dentro de estos horarios existen espacios de tiempo muy extenso sin clases, lo que propicia actividades que no refuerzan el estudio.	Motivación intrínseca
A su vez, señalan que existen algunas complicaciones con la estructura de la malla curricular, como que algunos contenidos expuestos en las cátedras teóricas no están acorde al orden de los ramos, ya que se les solicita conocimientos que serán vistos, por malla, en instancias posteriores.	Deserción
Los estudiantes exponen que las principales razones por las que los alumnos deciden dejar los estudios superiores, responde a características particulares e individuales de cada estudiante en razón de la “madurez” y la insuficiente motivación para enfrentar desafíos de mediano plazo , como lo representa sortear con éxito una carrera universitaria.	Motivación intrínseca

#### 1.5.1.1 Análisis de convergencias entre las opiniones de los Profesores:

Existe una alta preocupación por parte de los docentes por el desarrollo de estrategias que faciliten el trabajo con la diversidad de estudiantes, a través del desarrollo de instancias que permitan atender a las dificultades que éstos últimos presentan tanto al momento de entrar en la Universidad, como durante el periodo de duración de la carrera a la cual ingresan.

Los estudiantes en general, entran a la carrera motivados por el ingreso al mercado laboral asociado a la carrera elegida, una vez que egresen de la Universidad. Esta motivación extrínseca es muy fuerte al momento de tomar decisiones vocacionales para los alumnos.

Los estudiantes tienen capacidades cognitivas y habilidades manuales para rendir y poder cumplir con las expectativas de la Universidad. Sin embargo, se señala que los alumnos poseen baja capacidad reflexiva frente a las instancias de aprendizaje desarrollando habilidades y estructuras de trabajo mecánicas, con la idea de aprobar las asignaturas, más que a un aprendizaje más profundo y abstracto. Lo que se relaciona con que los alumnos desestiman instancias de desarrollo y nivelación de conocimientos en ciencias básicas, optando por el ocio.

La tolerancia a la frustración es percibida por los profesores, como una habilidad poco presente en los alumnos, por lo que influye directamente en la motivación que estos tengan para rendir de manera adecuada. En general vienen de un sistema académico menos exigente, por lo que las bajas calificaciones generan en ellos desmotivación.

Además, las condiciones sociodemográficas que presentan los alumnos que ingresan a estudiar a la Universidad, muchos de ellos de alta vulnerabilidad, se relaciona con la necesidad de trabajar para costearse estudios, ser padres/madres adolescentes, y vivir situaciones familiares complejas, entre otras situaciones particulares, lo que podría interferir en la capacidad de dedicación y concentración para enfrentarse a esta instancia de estudio.

#### 1.5.1.2 Análisis de convergencias entre las opiniones de los Estudiantes.

Los estudiantes perciben un compromiso importante por parte de los profesores cuando ingresan a la carrera, este aspecto aparece altamente valorado por todo los alumnos, sintiéndose acogidos y considerados por éstos, lo cual relacionan con la mantención de la motivación para estar en la Universidad.

Las instalaciones de la Universidad son reconocidas como adecuadas por parte del alumnado, sobre todo las áreas verdes que son aprovechadas como lugares recreativos, lo que es percibido como motivadores para la práctica de deportes como Fútbol o Básquetbol. Sin embargo, a pesar de la existencia de salas de estudio bien acondicionadas para el trabajo de los alumnos, estas resultan ser pequeñas para el flujo

de personas que en instancias de certámenes las utilizan, y además se expresa que “no existe cultura de estudio” dentro de los alumnos, para poder pasar largos ratos en silencio. Hay una baja capacidad de respetar el estudio del otro, ingresando comida, hablando fuerte e interrumpiendo a los compañeros.

El prestigio de la Universidad es muy conocido y valorado por los alumnos, siendo ésta una razón muy fuerte para entrar a estudiar en esta casa de estudios. Al entrar, refieren el darse cuenta que la exigencia es bastante alta y que de ahí surge el prestigio de la institución, ya que los profesionales titulados se encuentran altamente capacitados para el desarrollo de su labor.

Los estudiantes reportan pocas instancias de comunicación entre diferentes generaciones posteriores, ya que en las actividades de bienvenida, los alumnos de cursos superiores, tienden a excluir a los novatos en vez de integrarlos. A su vez, las secciones en las cuales se dividen los estudiantes del primer semestre son rígidas, lo que implica una baja (o nula) relación con los compañeros del mismo nivel que quedan en la sección paralela, afectando las relaciones de cooperación e identidad con la carrera que estudian, al percibirse aislados con los compañeros de su sección.

Según lo comentado por los alumnos, las horas libres o “ventanas” entre ramos existentes, son muy extensas, a veces superando las 5 horas de espera, por lo que “resulta tedioso tener que pasar todo el día ahí”, esto provoca sentimientos de inutilidad durante las horas pérdidas provocando desmotivación.

Los ramos anuales son percibidos como perjudiciales por los estudiantes, debido al riesgo de perder el año completo cuando se reprueba, considerando las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes, el alargamiento de la carrera es una variable significativa en aspectos como la desmotivación, pudiendo influir en la deserción estudiantil. A su vez, existe la percepción de que el orden de las asignaturas planteadas en la malla curricular, en algunos casos, no es coherente, ya que existen conocimientos específicos para el desarrollo de un ramo que serán tratados en ramos posteriores.

Finalmente, desde el punto de vista de los alumnos, el abandono de estudios responde más a características y situaciones individuales, por lo que no se atribuye responsabilidad a la Institución.

#### 1.5.1.3 Análisis de divergencias entre las opiniones de estudiantes y profesores.

Desde los profesores existe la percepción de que la Universidad posee los recursos suficientes y pertinentes para atender a las diversas situaciones que los alumnos vivencian dentro de sus dependencias, situación que los alumnos refieren no experimentar, por ejemplo en temas de infraestructura dedicada al estudio, las cuales resultan no ser suficientes para la cantidad y flujo de alumnos que la institución posee.

Si bien, alumnos y profesores reconocen que existe la entrega de conocimientos con altos estándares de exigencia, los profesores refieren que esta exigencia esta moderada por el trabajo conjunto entre profesor y alumno en las distintas instancias de aprendizaje, sin embargo para los alumnos las exigencias son percibidas como muy altas y lo que les presenta dificultades para adecuarse a estas.

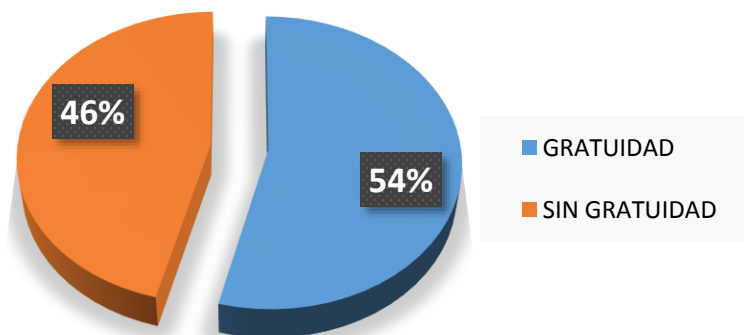
### 1.5.2 Análisis de la información cuantitativa.

Los datos expuestos en este apartado, fueron obtenidos de fuentes de información institucionales y que permiten caracterizar a los estudiantes cohorte 2016 en aspectos como perfil socioeconómico asociado a la gratuidad, tipo de establecimiento educacional de procedencia y nivel de motivación intrínseca.

#### 1.5.2.1 Antecedentes contextuales de la muestra-estudiantes cohorte 2016

Del total de estudiantes pertenecientes a la cohorte 2016 de la carrera, un porcentaje mayoritario de ellos provienen de los quintiles más vulnerables, las cifras indican que un 54 % de los estudiantes que ingresaron el año 2016 tiene acceso a gratuidad, es decir pertenecen al quinto decil.

Figura I-3 Distribución de Estudiantes cohorte 2016 en función al acceso a gratuidad.

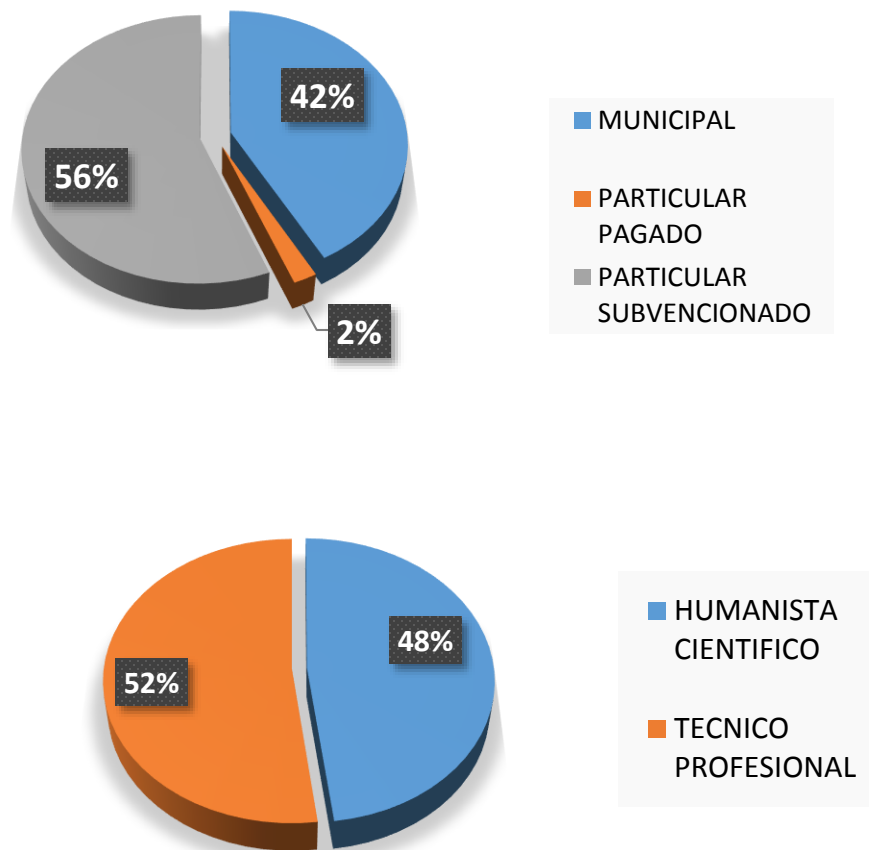


Fuente elaboración propia

Las brechas en el aprendizaje que acarrearán los estudiantes que ingresan a la educación superior en Chile presentan una fuerte relación con el tipo de establecimiento educacional, (CNA, 2010) (MINEDUC, 2012), siendo este un indicador de la calidad de la educación entregada. Por ello un estudiante que proviene de establecimientos de administración municipal tiene mayores probabilidades de

fracaso académico en comparación con un estudiante de un establecimiento particular. Según los datos disponibles, figura 1-4, solo un 2 % de los estudiantes proviene de colegios particulares, 42 % de establecimientos municipales y un 56% de establecimientos particular subvencionado. Del mismo modo un 52% de los estudiantes proviene de establecimientos técnico profesionales y 48% de establecimientos científico humanista, lo que establece brechas diferenciadas en el perfil de ingreso, y que al no ser consideradas en la currícula pueden estar incidiendo en el fracaso académico.

Figura I-4 Distribución de Estudiantes cohorte 2016 en función al tipo de establecimiento y al tipo de enseñanza.



Fuente elaboración propia

En cuanto a los registros académicos de enseñanza media y resultado PSU, se detallan en la tabla I-4, de estos datos es posible establecer predictores de fracaso Académico o marcadores, (Lara-Garcia & Aarón Gonzalez-Palacios, 2014) , en ese sentido el puntaje NEM, refleja perfil del estudiante, lo que orienta los esfuerzos destinados en programas de nivelación.

Tabla I-4 Puntajes PSU estudiantes cohorte 2016

	Promedio	Puntaje	
		Menor	Mayor
Puntaje Ponderado	540	477	649
NEM	538	403	688
Ranking	557	431	788
PSU lenguaje	515	458	657
PSU Matemáticas	548	356	649
PSU historia	498	407	713
PSU Ciencias	507	482	634

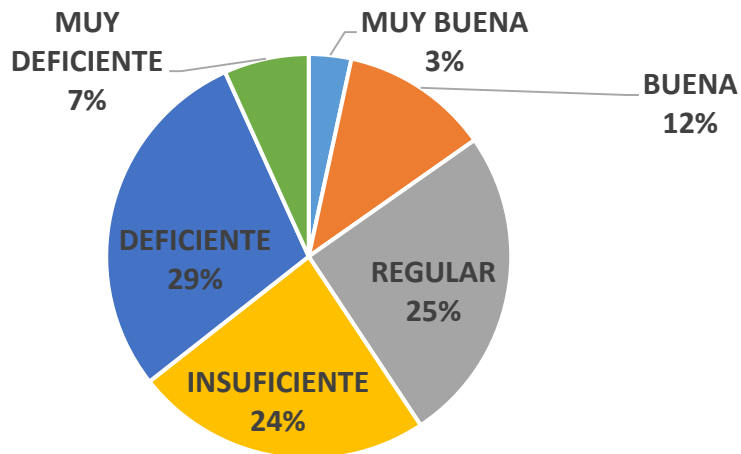
Fuente elaboración propia

### 1.5.2.2 Resultado del diagnóstico información cuantitativa

La información de tipo cualitativa, se obtuvo a partir de la aplicación de cuestionario “Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca” (Ortiz, 2008). La administración del instrumento, consideró a los 51 estudiantes que ingresaron el año 2016 y su aplicación se realizó en forma colectiva al inicio de una de sus clases habituales, previa coordinación con el docente a cargo.

Los resultados obtenidos dan cuenta del bajo nivel de motivación intrínseca para los alumnos de primer año cohorte 2016 de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad, donde el promedio del grupo es de 56.2 lo que se ubica en el rango de Insuficiente.

Figura I-5 Distribución resultados escala Likert de motivación intrínseca.



Fuente elaboración propia

De acuerdo a la figura 1-5, solo un 15 % del total de encuestados se encuentran dentro de los niveles categorizados como bueno y muy bueno. Dentro de las ventajas de sostener elevados niveles de motivación intrínseca de los estudiantes dentro del aula tienen relación con: asumen con responsabilidad la resolución de problemas, tienden a establecer metas propias y realistas, valoran los trabajos desafiantes y competitivos,

muestran mayor realismo en sus aspiraciones vocacionales, y finalmente se involucran más activamente en el aprendizaje y rinden académicamente mejor. Por otro lado solo el 25% de los estudiantes se ubica dentro del nivel regular y el 60% restante en los niveles insuficientes y deficiente. Es por ello que es fundamental trabajar todos los aspectos que tengan relación con los niveles de motivación intrínseca presentes en el grupo de estudiantes diagnosticados.

## CAPÍTULO II : DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

## 2.1 Justificación del Plan de Intervención

Al considerar el contexto universitario que da origen al presente proyecto de intervención, se evidencia que las acciones que se han implementado con el fin de abordar el fracaso académico y/o la deserción, apuntaron principalmente a la existencias de brechas formativas en las conductas de entrada de los estudiantes, optándose por estrategias propedéuticas convencionales. Ejemplo de ello son las iniciativas institucionales como CIAC - (Centro Integrado del Aprendizaje de las Ciencias), PPT- (Programa Preliminar para Técnicos) y ATT – (Académica Técnica de Talentos). Dichas iniciativas comprometen horas de docencia y uso de infraestructura con la finalidad de asegurar una mejor adaptación y un mejor rendimiento académico los estudiantes durante el primer año de estudios. Sin embargo, de la experiencia recabada en los últimos años, se reconoce en la respuesta de los estudiantes una notoria falta de interés, arrojando bajos indicadores de utilización de estos programas y sumado a que la mayoría de estas iniciativas operan bajo una lógica de asistencia voluntaria, dan como resultado un bajo impacto en los resultados académicos y por tanto en las tasas de retención.

Por otro lado, de lo desarrollado en el marco teórico se desprende que la motivación intrínseca es un elemento clave para el rendimiento académico de los estudiantes y determinante en la deserción universitaria, (Maquillón & Pina, 2011); (Hargreaves, 2000); (Del Favero & Boscolo, 2007). En este sentido los resultados obtenidos en el diagnóstico dan cuenta que tan solo un 15 % del total de estudiantes cohorte 2016 se encuentran dentro de los niveles categorizados como bueno y muy bueno y el 60% en los niveles insuficientes y deficiente de niveles de motivación. Del mismo diagnóstico se recoge información de las entrevistas a docentes, donde ratifican como causa importante del fracaso académico en la carrera, a los bajos niveles de motivación intrínseca de los estudiantes, llegando incluso a ser un factor determinante en la deserción.

Sobre la base de lo anterior, es fundamental trabajar todos los aspectos que tengan relación con mejorar los bajos niveles de motivación intrínseca presentes en el grupo

de estudiantes diagnosticados. En este sentido la literatura, sugiere dos alternativas de intervención, una relacionada directamente con los estudiantes y otra indirecta considerando un trabajo conjunto con el equipo docente.

Considerando los elementos anteriormente expuestos, se propone intervenir sobre los estudiantes, teniendo como marco la teoría de la autodeterminación de la conducta desarrollada por ( Ryan & Deci , 2000), la que considera abordar los bajos niveles de motivación a partir del desarrollo de la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración como herramientas efectivas para la inserción universitaria. Se espera además de la implementación de este proyecto de intervención, una mejor respuesta de los estudiantes ante los estímulos de apoyo institucionales antes mencionados.

Desde el punto de vista metodológico y con el propósito de alcanzar impactos significativos, se propone desarrollar la intervención bajo la modalidad de taller, dado a que corresponde a una estrategia de enseñanza que propicia la participación y por tanto pertinente para el trabajo con el perfil de estudiantes.

Según lo expuesto por Guirado (2014), la importancia del taller como estrategia de intervención se fundamenta en dos aspectos. Uno de ellos tiene relación con que ofrece un espacio para la atención de las necesidades específicas del grupo de participantes, abordando temáticas de interés para los involucrados. Un segundo aspecto destacable del taller es que permite la participación en el desarrollo de las actividades a través de un proceso de interacción e intercambio de conocimientos y de experiencias, lo cual incrementa la motivación, el sentimiento de logro, la empatía y la colaboración de los participantes en un aprendizaje significativo.

En definitiva, el taller responde a las necesidades detectadas en el diagnóstico, específicamente a lo que tiene relación con los bajos niveles de motivación y a su vez es flexible permitiendo satisfacer necesidades específicas que puedan surgir en los participantes.

## 2.2 Presentación de los objetivos de intervención

### 2.2.1 Objetivo General

Fortalecer la autodeterminación en estudiantes identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, a través de talleres que desarrollen la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración, con el propósito de contribuir en el logro de aprendizajes durante el primer año de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.

### 2.2.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar la situación inicial respecto a la autodeterminación en estudiantes.
- Diseñar los programas para los talleres con foco en el desarrollo de la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración en los estudiantes.
- Implementar talleres para los estudiantes de primer año de la carrera.
- Evaluar el impacto de la intervención sobre la autodeterminación en los estudiantes y la contribución al rendimiento académico durante el año 2016.

### 2.2.3 Marco Lógico

<b>Objetivo general:</b>				
Fortalecer la autodeterminación en estudiantes identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, a través de talleres que desarrollen la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración, con el propósito de contribuir en el logro de aprendizajes durante el primer año de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.				
<b>Objetivo específico 1:</b> Diagnosticar la situación inicial respecto a la autodeterminación en estudiantes.				
<b>Meta:</b>				
Diagnosticar al 100 % estudiantes que integran el primer año de la carrera para la cohorte 2016.				
<b>Actividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fuentes de verificación</b>	<b>Responsable</b>	<b>Recursos</b>
Selección de instrumentos evaluativos para el diagnóstico de la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración	Pertinencia del instrumento evaluativo seleccionado	Instrumento evaluativo seleccionado	Docente Coordinador de la capacitación.	-Material bibliográfico
Aplicación de instrumento evaluativo en estudiantes de primer año.	Número de estudiantes diagnosticados / total estudiantes de 1er año	Instrumentos evaluativos aplicados	Docente Coordinador de la capacitación.	- Espacio físico aplicación test. - ejemplares de instrumento aplicado.
Interpretación los resultados del instrumento evaluativo.	Caracterización de los docentes evaluados respecto a sus habilidades comunicativas.	Informe de análisis de resultados	Docente Coordinador de la capacitación	-Software estadísticos - insumos aplicación.

<b>Objetivo general:</b>				
Fortalecer la autodeterminación en estudiantes identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, a través de talleres que desarrollen la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración, con el propósito de contribuir en el logro de aprendizajes durante el primer año de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.				
<b>Objetivo específico 2:</b>				
Diseñar los programas para los talleres con foco en el desarrollo de la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración en los estudiantes.				
<b>Meta:</b>				
Disponer del 100% de los programas de los talleres, dirigidos estudiantes de primer año.				
<b>Actividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fuentes de verificación</b>	<b>Responsable</b>	<b>Recursos</b>
Desarrollo de programas detallando objetivos, actividades, número de horas asociado a cada taller.	Número de programas desarrollados dentro del plazo establecido.	Ficha de programa de acuerdo a formato institucional.	Docente Coordinador	Horas de apoyo unidad UCIE (unidad de calidad e innovación educativa)
Solicitud de soporte profesional y de espacios físicos necesarios para la implementación de los talleres.	Recursos autorizados / recursos solicitados	Registro solicitud de recursos.	Docente Coordinador	Horas apoyo profesional psicopedagógico Horas de uso salas desarrollo taller.
Validación de programas propuestos para cada taller.	Número de programas validados / total de programas comprometidos	Programa del taller.	Docente Coordinador	Horas de apoyo unidad UCIE

<b>Objetivo general:</b>					
Fortalecer la autodeterminación en estudiantes identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, a través de talleres que desarrollen la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración, con el propósito de contribuir en el logro de aprendizajes durante el primer año de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.					
<b>Objetivo específico 4:</b>					
Evaluación del impacto de la intervención sobre la autodeterminación en los estudiantes y la contribución al rendimiento académico durante el primer año de la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.					
<b>Objetivo específico 3:</b>					
Implementar talleres para los estudiantes de primer año de la carrera.					
<b>Meta:</b> Mejorar en un 20% en relación a la evaluación inicial en los factores que considera la autodeterminación.					
<b>Meta:</b> Alcanzar los objetivos de cada taller contando con la participación del 90% de estudiantes de primer año cohorte 2016.					
<b>Actividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fuentes de verificación</b>	<b>Responsable</b>	<b>Recursos</b>	
Comparar y analizar el diagnóstico inicial de los estudiantes respecto a su autodeterminación, con los resultados arrojados al aplicar el mismo instrumento al finalizar los talleres.	Número de estudiantes invitados/ Porcentaje de estudiantes en la autodeterminación	Registros de difusión de talleres. Informe de análisis de datos	Docente Coordinador de la capacitación.	Horas de apoyo administrativo del departamento. Software estadístico	
Realizar talleres dirigidos a los estudiantes considerando los programas diseñados.	Número de estudiantes asistentes /total de estudiantes de primer año	Registros de asistencia a cada taller.	Docente Coordinador de la capacitación.	Horas de uso sala formato taller	
Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes cohorte 2016 y determinar el impacto sobre la retención al primer año.	Tasas aprobación por asignaturas Tasa de retención al primer año	Informe de análisis de datos	Docente Coordinador de la capacitación.	Horas de apoyo administrativo del departamento. Software estadístico	



### 2.3 Estrategia Evaluativa del Plan de Intervención

El objetivo general del proyecto de intervención, tiene relación con fortalecer la autodeterminación en estudiantes en un contexto de bajos niveles de motivación intrínseca, se estructura a su vez en 4 objetivos específicos que en términos generales consideran un diagnóstico de la autodeterminación, el diseño e implementación de un taller y una evaluación de los cambios obtenidos. Con el propósito de evaluar el nivel de impacto de las actividades desarrolladas se propone constatar el cumplimiento de indicadores y medios de verificación comprometidos en la matriz de marco lógico.

Para la evaluación de resultados, se aplicará al finalizar el taller las escalas para medir la autodeterminación en estudiantes, dichos resultado serán comparados con datos obtenidos en la etapa de diagnóstico del plan de intervención. Adicionalmente se realizará una comparación de los registros académicos durante el periodo 2015 al 2011 respecto al año 2016, lo permitirá evaluar el impacto de la intervención sobre la deserción.

### CAPÍTULO III . RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

### 3.1 Análisis de los resultados a partir de los indicadores propuestos en la intervención

En función a las actividades propuestas en la matriz de marco lógico, se considera inicialmente la selección y aplicación de instrumentos evaluativos para el diagnóstico de la autodeterminación en estudiantes, posteriormente se presenta el programa diseñado para el desarrollo del taller propuesto, detallando objetivos y actividades, para luego presentar evidencias del trabajo desarrollado por los estudiantes en las diferentes sesiones de trabajo. Finalmente se analiza información cuantitativa, comparando datos obtenidos al inicio y al término de la intervención.

Para el diagnóstico de la autodeterminación en estudiantes se seleccionaron tres escalas que en su conjunto permiten la evaluación de dicho parámetro en adolescentes universitarios, en los ámbitos de autoestima, autoeficacia y tolerancia a la frustración. La figura III-1, presenta a modo de resumen, las características generales de cada escala.

Figura III-1 Escalas seleccionadas para el diagnóstico de la Autoestima, Autoeficacia y Tolerancia a la frustración.

Nombre de la escala	Escala de autoestima	Escala de autoeficacia generalizada	Escala para la evaluación de la tolerancia a la frustración
Autores	Rosenberg, M. (1965 )	Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996)	Parker, J.D.A (2000).
Nº de ítems	10	10	8
Aplicación	Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.		
Duración	5 Minutos		
Finalidad	Evalúa la percepción de los adolescentes sobre Evaluación de la autoestima	Evaluar la percepción de eficacia.	Evalúa la percepción de los adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés-tolerancia al estrés y control impulsivo.
Tipificación	Baremación en centiles según el sexo y la edad.		

Fuente elaboración propia

El detalle de cada instrumento utilizado y las tablas baremadas para la interpretación de resultados, se puede consultar en el apartado de anexos.

3.2 Análisis resultados etapa de diagnóstico El análisis de resultados que a continuación se presenta, está desarrollado sobre la base de la información levantada de la aplicación de los instrumentos seleccionados y del procesamiento de los datos a partir del software estadístico SPSS versión 23.0. Esta herramienta permitirá evaluar los niveles de autoestima, autoeficacia y tolerancia a la frustración en estudiantes universitarios, además se analizarán indicadores de rendimiento académico tales como tasas de aprobación, reprobación y notas promedio por asignatura.

Todo los datos recopilados se obtuvieron sobre la base de 45 estudiantes que corresponden al 88% de la cohorte de ingreso 2016 en la carrera de Técnico Universitario en Electricidad.

#### 3.2.1 Escala de Autoestima

La escala seleccionada, para efectos de este proyecto de intervención, considera que la autoestima consiste básicamente en una tendencia direccional que oscila entre un nivel alto y un nivel bajo. Si el individuo se juzga en términos positivos y con aceptación de sus fortalezas y debilidades, tendrá una autoestima positiva. Por el contrario, si el individuo se juzga en términos negativos, al autoevaluarse se otorga un mínimo de seguridad, estima y respeto. Por lo tanto, a esta variable se la puede considerar como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo, en base a la construcción de actitudes positivas, a sus experiencias y en relación hacia la percepción de los demás, de ahí la importancia de desarrollar esta dimensión en el contexto del presente proyecto de intervención.

#### 3.2.2 Interpretación de resultados

La puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el estudiante en una dimensión concreta. Por ejemplo, un individuo que se situase en el centil 90 tendría una autoestima superior al 90 % de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, un individuo que se situara en un centil 10, se situaría únicamente por encima del 10% de sus compañeros de su mismo sexo y edad.

Una autoestima positiva permite al estudiante sentirse capaz de superar los retos que se plantean en el día a día, permitiendo una valoración positiva de sí mismo y de sus capacidades, por el contrario, una autoestima baja conduce a un sentimiento de incapacidad que lleva a la persona a autolimitarse y fracasar.

Las tablas III-1 y III-2 detallan información estadística, a partir de la cual es importante resaltar que el 76% de los casos no supera los 28 puntos en esta escala. Esta puntuación se puede interpretar a partir de tablas con puntuaciones baremadas, ver anexo tabla-xx, arrojando para ese puntaje el centil de 15%, es decir que en promedio estos alumnos solamente están por sobre el 15 % de los jóvenes de edad y sexo equivalentes, por otro lado existen solo 2 casos de autoestima por sobre el 50%, de un total de 45.

Tabla III-1 Estadísticos descriptivos  
Escala -Autoestima

Válido	45
Perdidos	0
Media	16,0
Mediana	15,0
Moda	15,0
Desviación estándar	12,2
Mínimo	5,0
Máximo	60,0

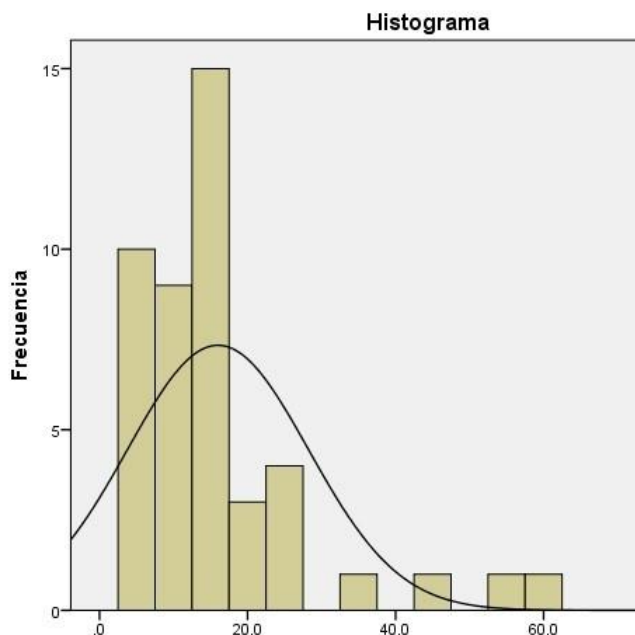
Fuente: Software SPSS.

Tabla III-2 Frecuencias escala de Autoestima

Nivel de autoestima	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
5,0	10	22,2	22,2
10,0	9	20,0	42,2
15,0	15	33,3	75,6
20,0	3	6,7	82,2
25,0	4	8,9	91,1
35,0	1	2,2	93,3
45,0	1	2,2	95,6
55,0	1	2,2	97,8
60,0	1	2,2	100,0
Total	45	100,0	

Fuente: Software SPSS

Figura III-2 Histograma, resultados escala de Autoestima fase de diagnóstico.



Fuente: Software SPSS

### 3.2.3 Escala de Autoeficacia

Para efectos de este proyecto de intervención, la escala seleccionada se sustenta en lo expuesto por autores como Garrido y Bandura. Según (Garrido, 2000) la autoeficacia corresponde a un juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en unas circunstancias concretas, con el propósito de conseguir algún fin. Complementario a lo anterior, (Bandura, 1997), sostiene que la autoeficacia es una capacidad generativa en la que las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales deben ser organizadas y orquestadas eficazmente para servir a propósitos innumerables.

De las tablas 3.3 y 3.4, se observa información estadística recolectada de la aplicación del instrumento, donde se evidencian valores marcadamente bajos para esta escala. En este caso el 87% no supera los 27 puntos, lo que corresponde al primer decil, es decir, que en esta dimensión estos alumnos solamente están por sobre el 10 % de los jóvenes de edad y sexo equivalentes, y la puntuación más alta tan solo alcanza el 35%.

Al igual que en la escala anterior, la curva normal sobre el histograma evidencia una marcada concentración de los casos en los primeros deciles, ver figura 3-2, configurando un perfil de estudiante que no solo presente baja autoestima , sino que además no valora sus capacidades.

Tabla III-3 Estadísticos descriptivos – Autoeficacia

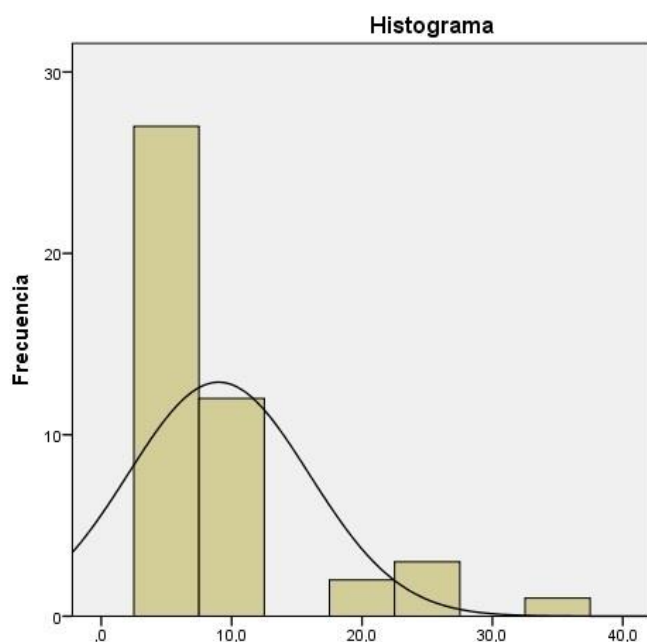
Válido	45
Perdidos	0
Media	9,0
Mediana	5,0
Moda	5,0
Desviación estándar	7,0
Mínimo	5,0
Máximo	35,0

Tabla III-4 Frecuencias escala de Autoeficacia

Nivel de Autoeficacia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
5,0	27	60,0	60,0
10,0	12	26,7	86,7
20,0	2	4,4	91,1
25,0	3	6,7	97,8
35,0	1	2,2	100,0
Total	45	100,0	

Fuente: Software SPSS.

Figura III-3 Histograma, resultados escala de Autoeficacia fase de diagnóstico.



Fuente: Software SPSS

### 3.2.4 Escala de Tolerancia a la Frustración

La escala seleccionada para esta variable, considera la evaluación tanto de la tolerancia al estrés y como del control de impulsos. La tolerancia al estrés es la habilidad para afrontar y manejarse con situaciones adversas y estresantes sin sentirse desbordado. Las personas que tienen altos niveles de tolerancia al estrés eligen una forma adecuada para afrontarlo, tienen recursos personales para ello y son eficaces para encontrar soluciones posibles. Esa capacidad se basa en una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y los cambios, la cual se relaciona con la creencia en las propias capacidades para afrontar y manejar ese tipo de situaciones vitales. Además, las personas con alta tolerancia a la frustración se sienten capaces de controlar o influir en la situación que provoca estrés, cuentan con un repertorio de conductas posibles para actuar ante las situaciones difíciles, mantienen la calma y no se dejan llevar por emociones fuertes, ni por la desesperanza o la ansiedad.

Por otro lado, el control de impulsos es la habilidad para regular de forma eficaz y constructiva las emociones. En concreto, consiste en resistirse a los impulsos o tentaciones, por lo que tiene que ver con la agresividad y la conducta irresponsable. Para aplicar dicho control, es preciso aceptar nuestros impulsos agresivos para poder manejarlos de forma adecuada. (Bar-On, 2005).

### 3.2.5 Interpretación de resultados

La información recogida de este instrumento da cuenta que en esta dimensión, un porcentaje importante de estudiantes presentan mejores capacidades en comparación con la autoestima o con la autoeficacia y en general la respuesta global del curso es mejor. Esto sin duda reviste una oportunidad, considerando el problema de bajos rendimientos iniciales detectado en el diagnóstico cuantitativo.

Al analizar las cifras cuantitativas detalladas en las tablas III-5 y III-6, es importante destacar la distribución normal de los datos. Adicionalmente, la representación gráfica de los mismos en un histograma, ilustra la concentración de los datos en torno al 30%, con 8 casos y al 60% con 9 casos, y en términos generales más de la mitad del curso está por sobre el 50% de promedio de jóvenes de edad y sexo equivalentes, ver figura 3-3.

Tabla III-5 Estadísticos descriptivos escala Tolerancia a la frustración

Válido	45
Perdidos	0
Media	45,1
Mediana	40,0
Moda	60,0
Desviación estándar	20,8
Mínimo	5,0
Máximo	80,0

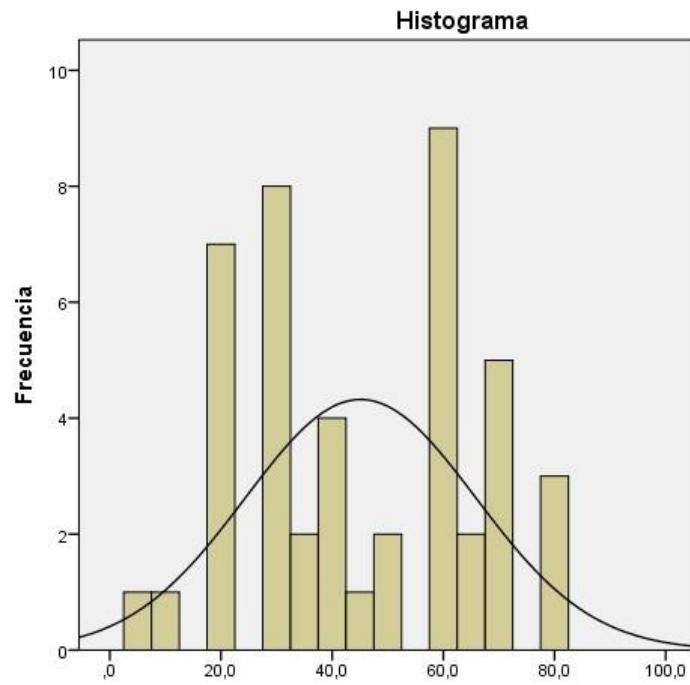
Fuente: Software SPSS

Tabla III-6 Frecuencias escala de Tolerancia a la Frustración.

Nivel de autoestima	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
5,0	1	2,2	2,2
10,0	1	2,2	4,4
20,0	7	15,6	20,0
30,0	8	17,8	37,8
35,0	2	4,4	42,2
40,0	4	8,9	51,1
45,0	1	2,2	53,3
50,0	2	4,4	57,8
60,0	9	20,0	77,8
65,0	2	4,4	82,2
70,0	5	11,1	93,3
80,0	3	6,7	100,0
Total	45	100,0	

Fuente: Software SPSS

Figura III-4 Histograma, resultados escala de Tolerancia a la frustración, Fase de diagnóstico.



Fuente: Software SPSS

### 3.3 Taller de fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes

El taller fue diseñado considerando la información aportada tanto en el diagnóstico como por las escalas aplicadas, dando origen a cuatro módulos de trabajo, las que se detalladas en el siguiente cuadro. Las actividades propuestas, se organizan en módulos de 45 minutos, totalizando 10 horas pedagógicas para todo el taller. Por otro lado, dada la característica participativa, se trabajó con un número reducido de estudiantes con un mobiliario que permita formar equipos en mesas de trabajo.

Figura III-5 Detalle actividades del taller

Modulo	Actividades	Duración
Autoestima y Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Reflexionar sobre sí mismo”.</li> <li>-“Aumentar la conciencia de las características personales”.</li> <li>-“Desarrollar actitud de valoración y aceptación de sí mismo”.</li> <li>-“Conocer y aceptar las fortalezas y debilidades”.</li> </ul>	3 módulos de 45 minutos
Las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Tomar conciencia de las emociones al momento que las sentimos”.</li> <li>-“Conocer los aspectos cognitivos y corporales de las emociones”.</li> <li>-“Las emociones y su impacto en la conducta”.</li> </ul>	2 módulos de 45 minutos
La tolerancia a la frustración	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer la relación entre estrés, ansiedad y frustración.</li> <li>-Reflexionar sobre las consecuencias de la baja tolerancia a la frustración.</li> <li>-Conocer y adquirir herramientas para el mejor manejo de la frustración.</li> </ul>	2 módulos de 45 minutos
“La motivación”	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexionar acerca de los objetivos vitales.</li> <li>-Identificar y diferenciar entre objetivos y metas.</li> <li>-Conocer los condicionantes de las decisiones y acciones.</li> </ul>	3 módulos de 45 minutos

En cuanto a los recursos necesarios para la implementación, se consideró el soporte profesional de unidades de apoyo institucional, como UCIE (Unidad de Calidad e Innovación Educativa) específicamente para la validación del programa y sus actividades, además el Departamento de Bienestar, específicamente la participación del psicólogo clínico quien dio apoyo durante el desarrollo del taller. Por otra parte en cuanto a espacios físicos, se solicitó salas de aprendizaje activo disponible en la institución, que facilitaron el desarrollo de las actividades del taller.

### 3.4 Implementación del taller.

El taller se desarrolló durante los meses de abril y mayo del 2016, con una participación estable de 45 alumnos, que fueron divididos en dos secciones. Las figuras 3-5 a la 3-9, corresponden a registros fotográficos que dan cuenta de la participación de los estudiantes en el taller y de los afiches elaborados durante las sesiones de trabajo.

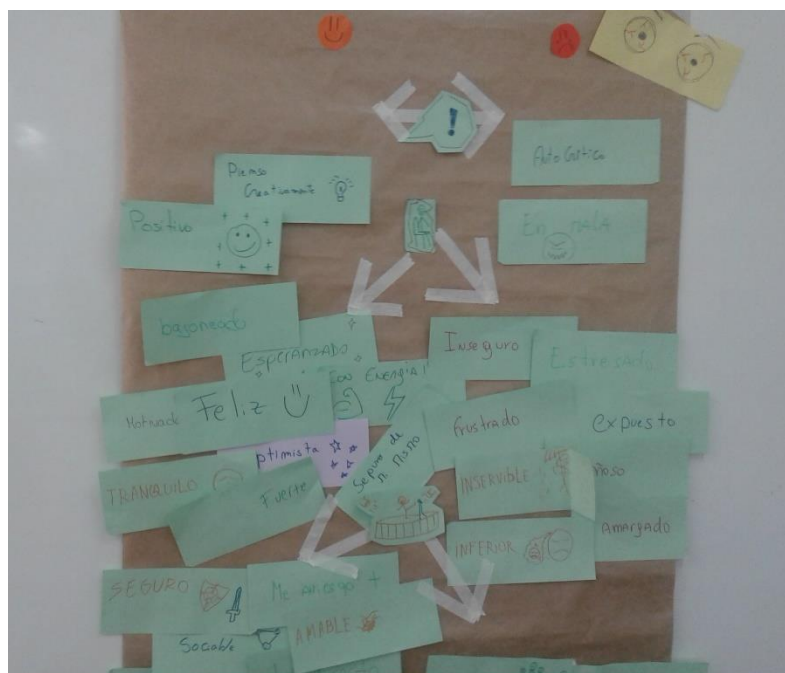
Figura III-6 Participación de estudiantes durante la primera sesión del taller.



Figura III-7 Afiche elaborado por el equipo 1 durante la segunda sesión de trabajo



Figura III-8 Afiche elaborado por el equipo 2 durante la segunda sesión de trabajo.



### 3.5 Evaluación del Impacto de la intervención.

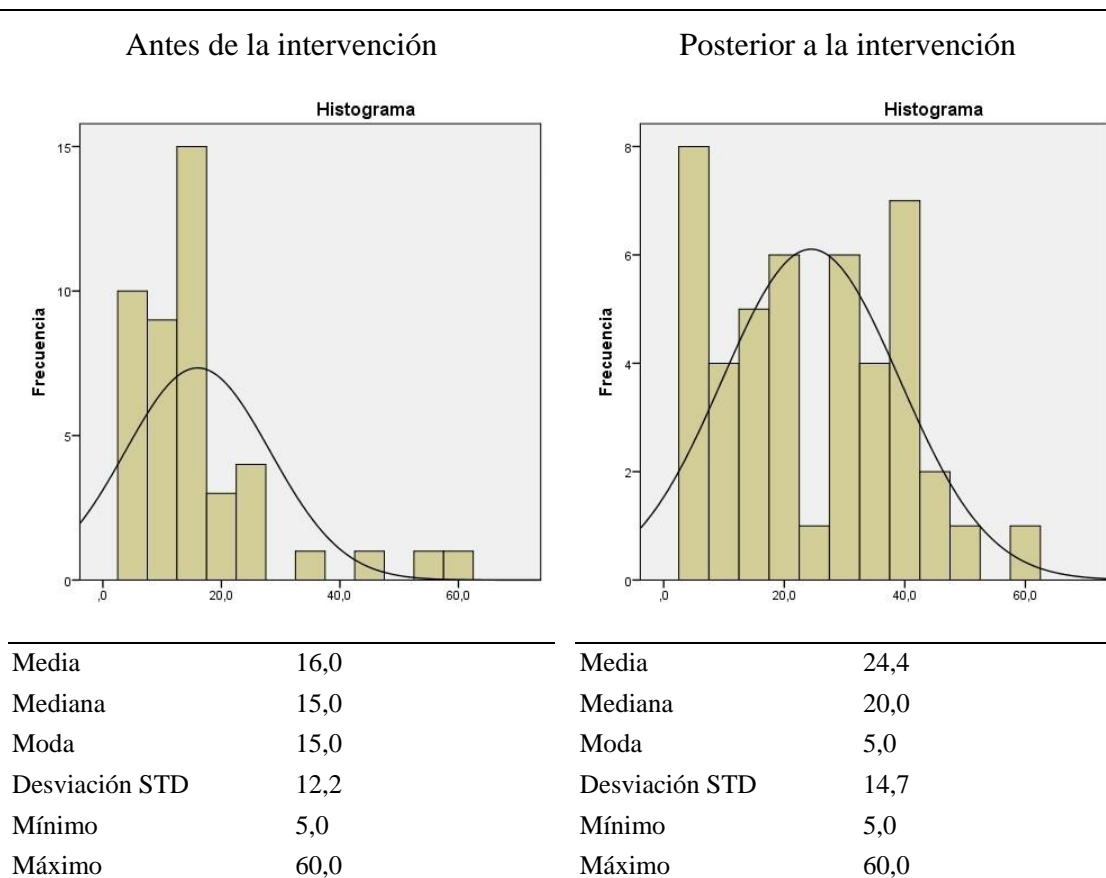
El impacto de la intervención, se evaluó directamente sobre las variables autoestima, autoeficacia y tolerancia a la frustración, a partir de sus respectivas escalas, comparando datos al inicio del taller con los obtenidos al finalizar el mismo. Esto permitió discriminar cuál de estas variables se vio fortalecida o debilitada en los estudiantes como consecuencia de la intervención.

Otro aspecto a evaluar, tiene relación con la contribución en el rendimiento académico, al fortalecer la autodeterminación en estudiantes. Para ello se realizó una comparación, considerando tasas de aprobación, reprobación y notas promedio del año 2016 con los mismos datos promediados durante los últimos 5 años.

### 3.5.1 Análisis comparativo variables autoestima, autoeficacia y tolerancia a la frustración.

Al comparar los histogramas para la variable Autoestima, antes de la intervención y posterior a la intervención, se observa desplazamiento hacia la derecha al comparar la curva normal de cada histograma, lo que da cuenta de una mejora en la respuesta de los estudiantes ante esta variable, Figura III-11.

Figura III-9 Comparación de histogramas escala de autoestima (fuente Software SPSS)



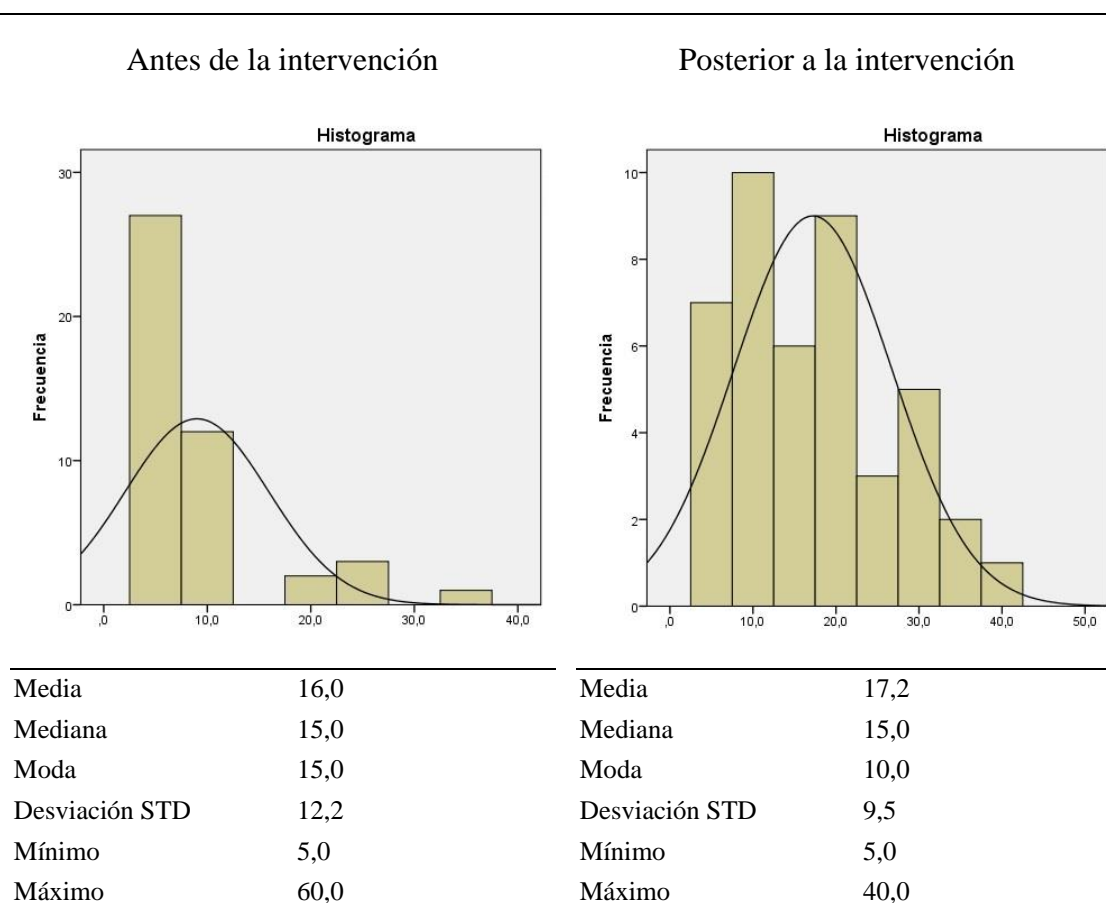
Mejorar la autoestima en un estudiante, contribuye a la adaptación e integración en su curso, estimula el aprendizaje y en consecuencia impacta en el rendimiento académico.

Desde el punto de vista cuantitativo, la mejora en esta dimensión se observa al comparar algunos parámetros estadísticos, fundamentalmente la media, que cambia de 16 % a 24%, sin embargo la desviación estándar aumento, como también el número de

casos en los primeros centiles, siendo el valor más representativo 15 % y al finalizar el taller bajo a 5 % . Esto refleja que el comportamiento a escala individual no fue en todos los estudiantes en acenso, pero si a nivel grupal.

Al comparar los histogramas para la variable Autoeficacia antes de la intervención y posterior a esta, Figura III-12, se observa nuevamente desplazamiento hacia la derecha en la curva normal de cada histograma, lo que da cuenta de una mejora en la respuesta de los estudiantes ante esta variable, pero en una magnitud menor e relación a la variable autoestima.

Figura III-10 Comparación de histogramas escala de autoeficacia (fuente Software SPSS)



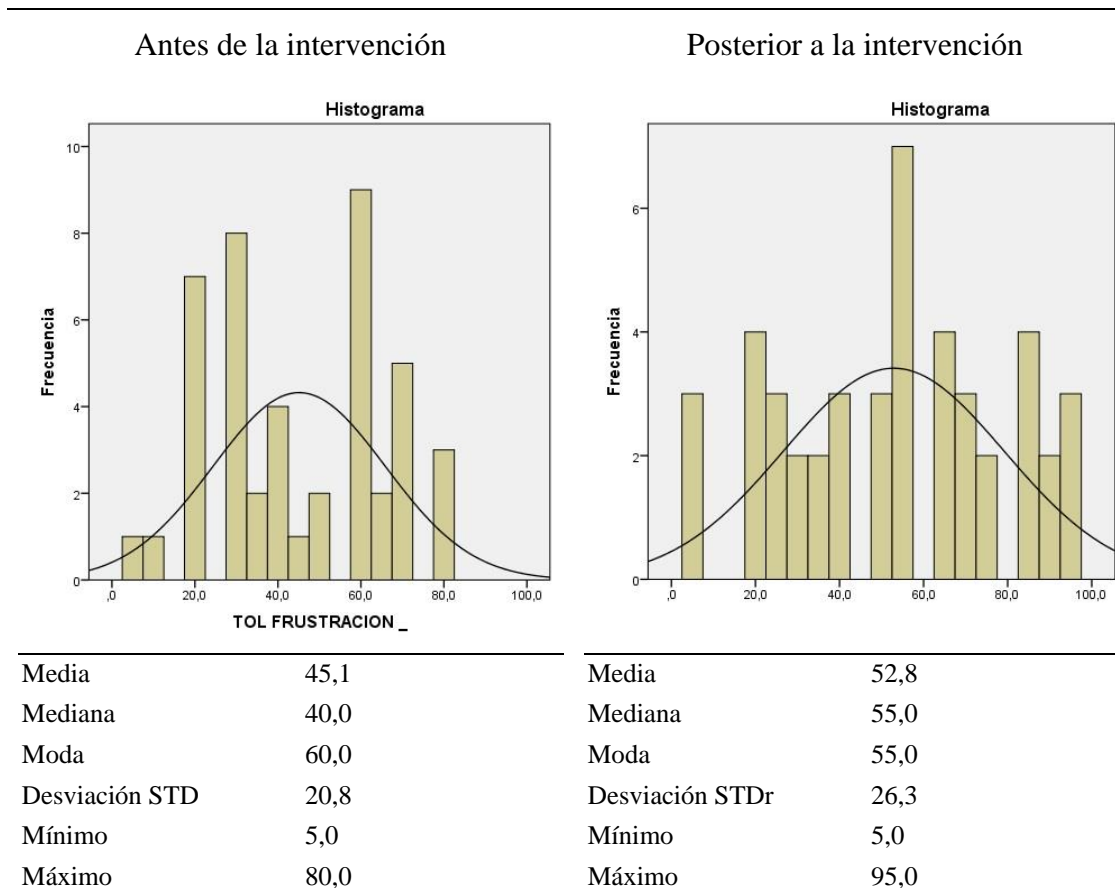
Desde el punto de vista cuantitativo, la media cambia de 16 % a 17%, y al igual que en la variable anterior, se observa que el aumento no fue generalizado, encontrándose una un aumento en la cantidad de casos en los primeros centiles, siendo el porcentaje más representativo 15% para luego bajar a 10% al finalizar el taller. Esto tendría su

explicación considerando que la Autoeficacia requiere de mayor tiempo de trabajo y de mayor dedicación por parte del estudiante, en comparación con la variable autoestima.

Finalmente, para la variable tolerancia a la frustración, se observa también un desplazamiento de la curva normal hacia la derecha, desde el histograma antes del taller en comparación con el equivalente al finalizar el taller.

Desde el punto de vista cuantitativo, la mejora en los valores medios, aumentan desde 45% a 53 %, sin embargo se debe considerar que esta variable presentaba inicialmente mejores porcentajes en comparación con la autoestima y la autoeficacia, por lo que es significativa la mejora encontrada.

Figura III-11 Comparación de histogramas escala de Tolerancia de la frustración.



Fuente Software SPSS

### 3.5.2 Análisis del rendimiento Académico cohorte 2016.

Con el propósito de estimar la contribución del presente proyecto de intervención en el rendimiento Académico de los estudiantes, se analizaron datos cuantitativos obtenidos desde la plataforma institucional SIGA (Sistema Integrados de Gestión Académica), permitiendo la comparación de tasas de aprobación y nota promedio por semestre en asignaturas transversales y de especialidad, ver figura 3-13.

Figura III-12 Clasificación de asignaturas correspondientes al primer año del plan de estudios.

<b>Asignaturas transversales</b>	<b>Asignaturas de especialidad</b>
Matemáticas I y II	Análisis de Circuitos I y II
Física	Laboratorio de Análisis de Circuitos I y II
Inglés I y II	Tecnología de los materiales eléctricos

Fuente elaboración propia

Los gráficos de barra de las figuras 3-14 a la 3-17, permiten comparar indicadores de rendimiento académico del año 2016 con el promedio del periodo 2011 al 2015, además se ha separado en el análisis las asignaturas transversales y las de especialidad.

Los gráficos de la figura III-15 y III-16, comparan los indicadores para el primer semestre, en ellas se observa que en el caso de asignaturas trasversales, las tasas de aprobación y notas promedio se mantienen dentro del promedio de los últimos 5 años. Por otra parte, en el caso de asignaturas de especialidad, se distinguen mejores resultados académicos para el año 2016, en comparación a los últimos 5 años, donde la tasa de aprobación aumento de 51% a 83%.

Figura III-13 Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas transversales primer semestre

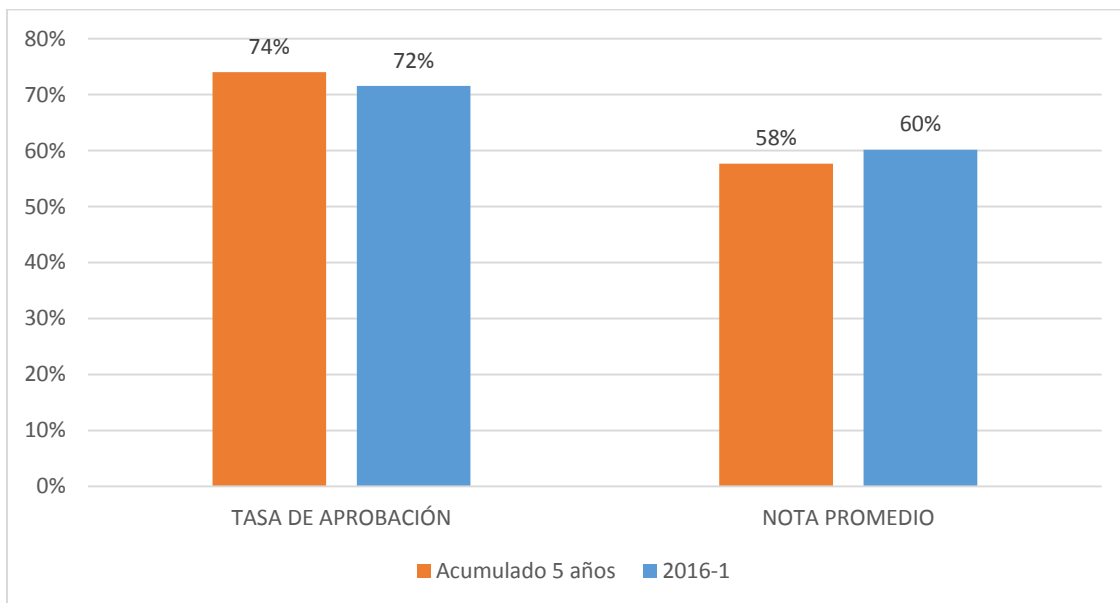
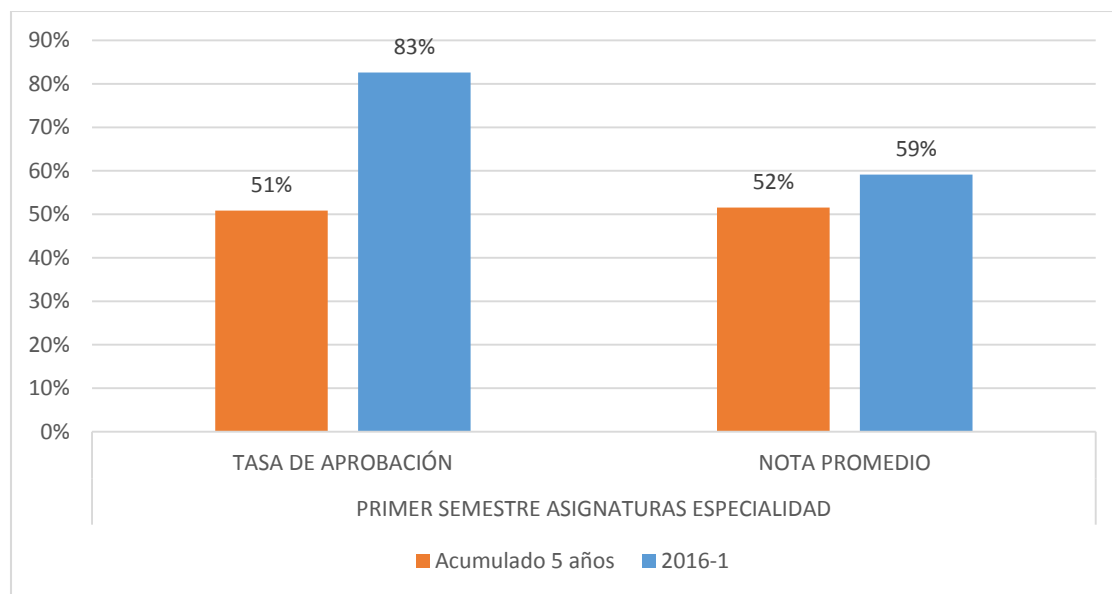


Figura III-14 Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas de especialidad primer semestre



Fuente elaboración propia

De forma equivalente , los gráficos de la figura III-17 y III-18, comparan los indicadores para el segundo semestre, en caso no se observan diferencias significativas en ninguno de los dos casos, aproximándose bastante las cifras del año 2016 a las acumuladas en los últimos 5 años, tanto para asignaturas transversales como para asignaturas de especialidad.

Figura III-15 Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas transversales segundo semestre

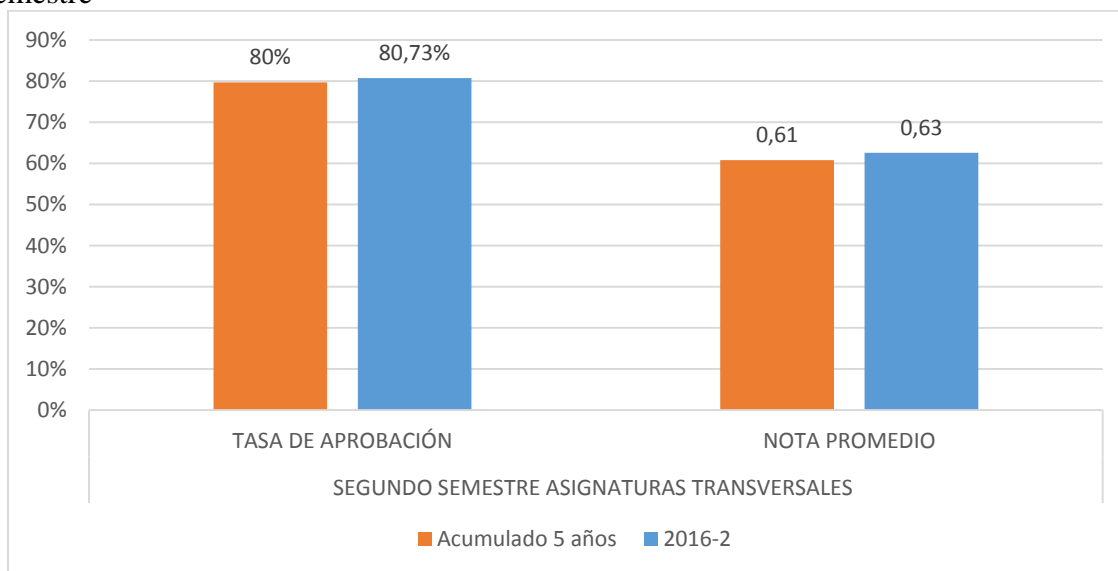
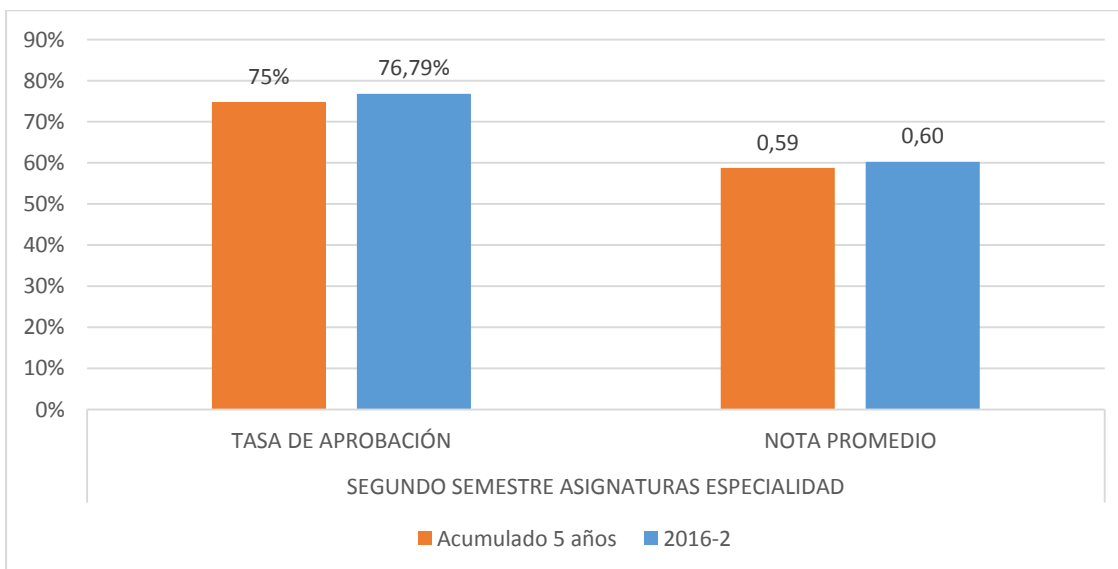


Figura III-16 Tasas de aprobación y notas promedio asignaturas de especialidad segundo semestre

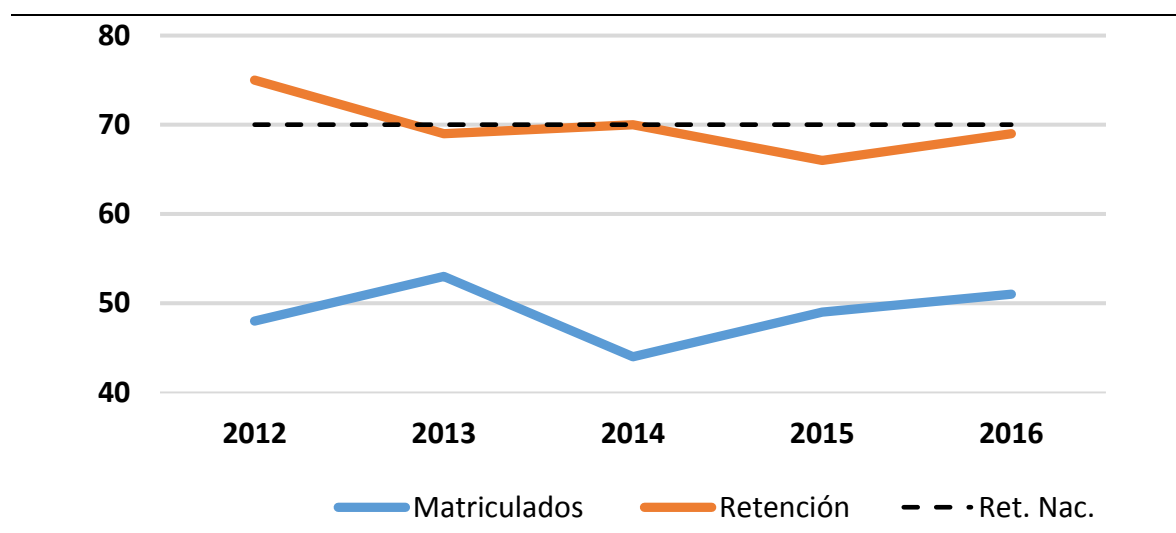


Fuente elaboración propia

Finalmente, el gráfico de la figura 3-18, presenta la evolución de la tasa de retención anual para la carrera de Técnico Universitario en electricidad para el periodo 2012 y el 2016, la tasa de retención a nivel nacional en instituciones de educación superior (MINEDUC, 2012) y la matrícula nueva en el mismo periodo.

En coherencia con lo ya expuesto en la justificación del presente proyecto, se observa un debilitamiento de la tasa de retención a contar del año 2013, además, el número de alumnos nuevos matriculados permanece aproximadamente constante en 50 alumnos por año. Sin embargo, al final del año 2016 se observa un leve repunte en dicho indicador, acercándose a la retención a nivel nacional. Cabe mencionar que durante todo este periodo los estudiantes de la carrera contaron con apoyo institucional a través de programas propedéuticos centrados en la nivelación de contenidos en asignaturas transversales.

Figura III-17 Evolución periodo 2012-2016 tasa de retención anual al primer año, matrícula alumnos y tasa de retención a nivel nacional.



Fuente elaboración propia

## CONCLUSIONES

Con el propósito de valorar y ponderar justificadamente los resultados y hallazgos presentados en el marco de este proyecto, se presentan conclusiones, las que serán contrastadas con los objetivos declarados y respaldadas en referencias teóricas, posteriormente se comparten reflexiones y se plantean posibles proyecciones que se pueden desprender de este trabajo.

Para analizar los resultados de cada objetivo, es necesario explicitar primero el objetivo general propuesto en este proyecto que dice relación con fortalecer la autodeterminación en estudiantes identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, a través de talleres que desarrollen la autoestima, la autoeficacia y la tolerancia a la frustración.

Este objetivo general se sustenta en cuatro objetivos específicos, que en términos generales consideraron un diagnóstico de la autodeterminación inicial de los estudiantes, el diseño e implementación de un taller para fortalecer las debilidades encontradas y una evaluación tanto en la autodeterminación final de los estudiantes, como en la contribución de esta intervención en el rendimiento académico.

#### 4.1 Contrastación de resultados con los objetivos de intervención

En relación al primer objetivo, se logró caracterizar al 96 % de los estudiantes respecto a su autoestima, autodeterminación y tolerancia a la frustración, arrojando puntuaciones bajas en cada escala utilizada al compararlas con jóvenes de edades y género equivalentes. Estos datos fueron considerados posteriormente en el diseño de las actividades del taller desarrollado.

En cuanto al segundo y tercer objetivo, se diseñó un programa para el desarrollo del taller, el cual contó con el apoyo y validación de la UCIE (Unidad de Calidad e Innovación Educativa), dando origen a cuatro módulos los que fueron desarrollados exitosamente durante los meses de abril y mayo del 2016, con un total de 10 horas pedagógicas y un nivel de participación por sobre el 90% de los estudiantes que pertenecen a la cohorte 2016.

En cuanto al cuarto objetivo, se contrastaron los datos recolectados al inicio de la intervención y una vez terminada esta, encontrándose mejoras en todas las escalas aplicadas. Así, en el caso de la autoestima, la mejora representó pasar desde un 16 % a un 24% en promedio, en el caso de la tolerancia a la frustración, de 16% a 17% y en el caso de la autodeterminación de 45% a 52%. En atención a los datos anteriormente presentados,

permite evidenciar un fortalecimiento en términos generales en la autodeterminación en los estudiantes que formaron parte de esta intervención, elevando a su vez la motivación para enfrentar las exigencias académicas.

En un análisis más específico, el fortalecimiento antes descrito se explica principalmente en la mejora sustancial en una de las variables, tal es el caso de la autoestima que evidenció un fortalecimiento más notorio en comparación con la autodeterminación y la tolerancia a la frustración. Lo relevante de este hecho, radica en lo expuesto por (Cecchini Estrada & Fernandez Loza, 2013), quien sostiene que esta variable incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, entendiendo que una autoestima baja generalmente afecta la relación con los demás y genera inseguridades, dificulta el proponerse metas elevadas, todo ello resulta finalmente en una autovaloración negativa y una baja percepción de sus capacidades.

La importancia de fortalecer la autoestima en los estudiantes, radica no solo en mejorar la valoración de sus capacidades, sino que además favorece la adaptación a la vida universitaria, que en el caso de alumnos novatos, están más vulnerables durante el primer semestre de sus carreras cuando no logran integrarse plenamente a las exigencias de esta nueva etapa.

Por otro lado, del análisis comparativo de los registros académicos del año 2016 respecto del periodo 2011-2015, se evidencia mejoras en las tasas de aprobación, tanto en asignaturas transversales como de especialidad, siendo más significativas en las asignaturas de especialidad, representando una contribución al problema central que dio origen al presente proyecto de intervención, mejorando la tasa de retención durante el año 2016. Lo anterior es relevante, al considerar que el fracaso en asignaturas de especialidad afecta de forma más directa el capital vocacional de los estudiantes.

#### 4.2 Reflexiones y Proyecciones de la intervención

El presente proyecto se focalizó en la problemática asociada a la motivación intrínseca y su impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes, además se analizó las condicionantes que gatillan la deserción universitaria temprana. En este contexto es relevante reconocer que el docente es un factor determinante en el rendimiento académico de sus estudiantes, especialmente en contextos identificados con bajos niveles de motivación. Así,

en función a las situaciones, el docente puede fortalecer la autoestima o la autodeterminación sus estudiantes, o por el contrario debilitarla en función de las decisiones que asuma, afectando la motivación y en consecuencia el rendimiento académico. Por otra parte, quedó en evidencia a raíz de las entrevistas sostenidas con los mismos docentes estos, el desconocimiento en relación a sus prácticas y las implicancias de estas sobre la motivación o el rendimiento académico, atribuyendo causas externas para explicar el problema como es la condición socioeconómica, la paternidad temprana o las insuficientes herramientas para enfrentar la adaptación a la vida universitaria.

En ese sentido, es importante socializar con los docentes los factores que inciden en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje y que tienen relación con su práctica docente, entre los que se incluyen: elevar la percepción respecto de las capacidades de sus estudiantes pero a su vez fijar metas realistas y alcanzables, utilizar la evaluación con una instancia de retroalimentación centrada primero en los aciertos y luego en los errores, entre otros.

Por lo pronto la realidad actual apunta a que las competencias profesionales del docente, no solo deben enmarcarse en el plano disciplinar, también son relevantes habilidades transversales como la capacidad de generar un clima propicio de aprendizaje, el manejo de conflictos, canalizar adecuadamente las emociones de los estudiantes, la comunicación verbal y no verbal en el aula, una comunicación asertiva y sin duda utilizar la retroalimentación como herramienta motivacional. El no tener en cuenta estos aspectos, como ya se planteó en el párrafo anterior, podrían impactar negativamente en los niveles de motivación intrínseca de los estudiantes, afectando su rendimiento (Maquillón & Pina, 2011).

Las actividades propuestas y los resultados preliminares obtenidos en este proyecto, son extensibles al resto de las carreras técnicas de la institución. Lo anterior, se fundamenta al considerar que en dichas carreras también se presentan los problemas aquí expuestos, esto es el fracaso académico temprano, tasas de retención y titulación bajas. Por otra parte, el perfil de estudiantes a nivel de Sede es homogéneo entre las carreras técnicas, tanto en aspectos académicos como socioeconómicos, facilitando la implementación a mayor escala.

Ofrecer de forma extensiva el taller a toda la comunidad estudiantil, requeriría sin duda de coordinación entre las unidades académicas y de aportes presupuestarios dado el volumen

de participantes, pero estarían plenamente justificados al considerar la contribución de dichos esfuerzos en la permanencia de más estudiantes dentro de la institución.

Otra línea de proyección que se desprende de este proyecto, tiene relación con la efectividad para alertar tempranamente la deserción al primer año. Para ello las instituciones de educación superior cuentan con plataformas que concentran información de sus estudiantes principalmente datos académicos y socioeconómicos.

Dicha información junto a otras variables se analiza para establecer indicadores de predicción de fracaso académico, fortaleciendo la gestión académica en las carreras, a fin de tomar decisiones certeras en la prevención de la deserción temprana, afianzando la permanencia estudiantil. En este contexto, la aplicación temprana de las escalas propuestas en es este proyecto, representarían una contribución en iniciativas de este tipo, permitiendo una mejor caracterización de los estudiantes, focalizando de mejor forma acciones de atención, apoyo y acompañamiento.

#### 4.3 Líneas Futuras y/o Limitaciones del plan de Intervención

En relación directa con el proyecto de intervención propuesto, una futura línea de intervención podría ser el trabajo complementario con docentes de primer año, a partir del desarrollo de talleres con foco en desarrollar sus habilidades comunicativas y el manejo de cursos que presenten bajos niveles de motivación.

Por otro lado, al revisar las causas asociadas al fracaso académico de los estudiantes de primer año, se desprenden líneas de intervención en el ámbito académico, teniendo en consideración las brechas arrastradas en el nivel formativo anterior, reflejado en bajos promedios de puntaje NEM documentadas en el diagnóstico. En este sentido programas remediales facilitadores de la inserción de estos estudiantes a la educación superior, abren una línea importante de intervención. Experiencias en esta línea incorporan de forma temprana estudiantes de enseñanza Media a la vida la universidad, con el propósito de que participen en actividades académicas y complementarias a su formación.

La articulación curricular, representa también una alternativa de solución al problema planteado, esta línea de intervención se centra en el reconocimiento de aprendizajes previos, valorando la trayectoria anterior del estudiante y que bajo ciertas condiciones permitirían al estudiante reducir los tiempos en la carrera.



## REFERENCIAS

- Aguado, L. (2005). Emoción, afecto y motivación. Madrid: Alianza Editorial.
- Arostegui, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. Granada: Editorial de la universidad de Granada.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. . *Psychological Review*,, 359-372.
- Attinasi. (1986). Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. . *Annual Meeting Paper, ERIC* , 268.
- Báez, C. P., & Alexandra Pedraza Ortiz. (2009). Programas exitosos de retencion estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The exercise of control. *Freeman*. New Jersey.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *pesrpectives in Education*, 41-61.
- Bustos, N., Rodríguez, R., & Zambrano, G. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. . *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Campo, M., & Camacho, M. (2013). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico.
- Cecchini Estrada, J., & Fernandez Loza, J. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45.
- CNA. (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de educación superior en Chile*. Santiago.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum Press*.
- Del Favero, L., & Boscolo, P. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of History:.
- Díaz, B., Castillo, S., & Encinas, S. (2011). Fracaso escolar: ¿a qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios? . *Presentado en el XI Congreso de Investigación Educativa*.

- Díaz, G., & Martínez, G. (1982). Trabajo en torno al fracaso escolar. . *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*.
- Donolo, D., & Rinaudo, M. (2008). *MSLQe - MSLQvv. Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Donoso, S., Donoso, G., & Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior.
- Dweck. (1986). Motivational processes affecting learning. . *American Psychologist*, *41* (10), 1040-1048.
- Egg, A. (1999). Diccionario de pedagogía. Argentina: Magisterio del Río de la plat.
- Escobar, V. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en la Educación Superior en Panamá*. Panamá: Dicrom.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education* , , 266-269.
- Eyseneck, H. (1986). Raza, inteligencia y educación. *España: Orbis-Muy interesant*.
- García, E. (2011). Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar. *Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar. Universidad de Almería*.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de psicología* , 9-38.
- Grimozzi, S. (2011). *Fracaso Escolar*. Bonum.
- Guirado, A. M., Soliveres, A. M., & Maturano, C. (2014). El taller como modalidad de trabajo en la formación de docentes de Ciencias Naturales como alfabetizadores. *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR* .
- Hargreaves, E. R. (2000). aprendizaje y enseñanza , en una educación para el cambio. México: Reinventar la educación de los adolescentes.
- Lara García, B., González Palacios, A., & Macías Espinoza, F. (2013). Tutoría, constructivismo social y fracaso escolar. *Educación y Desarrollo*.
- Lara-García, B., & Aarón González-Palacios. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de educación y Desarrollo* .

- Mafokozi. (1991). Evaluación y fracaso escolar: la perspectiva del alumno. . *Revista Complutense de Educación*,, 171-194. .
- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar. *Revista Computense de educación*, 171-194.
- Maquillón Sanchez , J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Maquillón, S., & Pina, H. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesiona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81-100.
- MINEDUC. (2012). Deserción en la educación superior en Chile 30 de Septiembre de 2012. Santiago, Chile.
- Muñoz, E. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, . *revista de currículum y formación de profesorado*,.
- OCDE. (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*.
- Ortiz, A. V. (2008). *Test psicometrico para medir el grado de motivación intrínseca*. Perú.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? . *Revista Iberoamericana de Educación*,, 65-80.
- Perez, F. (1988). Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar. *Madrid: Morata*.
- Perez, M. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Plande. (1993). Modelo para la prevención del fracaso escolar en el marco de la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*., 78-78.
- Ryan , R., & Deci , E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* .
- Rubio, P. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: El fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Scheele, J. (2015). *Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la educación superior*. Centro de políticas comparadas de educación.
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on Motivation in Education*, 3, 13-44. .
- SIES. (2015). *Principales resultados evolución retención de 1er año* .
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, en M.P. Zanna (ed.). *New York: Academic Press. Advances in experimental social psychology*.
- Vidal, G., Calvo, P., & Sncho, Á. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*.
- Vidales. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad Mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 321-341.
- Vilaplana, E., & Molina , G. (2008). Intervención para mejorar el rendimiento de estudiantes de primer año de Medicina en riesgo de fracaso escolar. *Revista Cubana de Educación Médica Superior.*, 22.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. . *New Jersey: General Learning Press*. .

## ANEXOS

## I. Escala de autoestima

### a. Normas de Aplicación

La escala de autoestima puede administrarse tanto a nivel individual como colectiva, este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuestas 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). Dentro de las instrucciones generales al momento de aplicar el instrumento, se sugiere explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

### b. Normas de Corrección

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8 y 9), para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1=4), (2=3), (3=2) y (4=1). A continuación, se suman las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones.

Escala de autoestima: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10, intervalo entre (10-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas correspondientes al sexo.

### c. Normas de Interpretación

La puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un individuo que se situase en el centil 90 tendría una autoestima superior al 90 % de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, un individuo que se situara en un centil 10, se situaría únicamente por encima del 10% de sus compañeros de su mismo sexo y edad.

**Preguntas escala Autoestima**

Incorrecto	Apenas Cierto	Más bien cierto	Cierto
1	2	3	4

CIERTO  
 MÁS BIEN CIERTO  
 APENAS CIERTO  
 INCORRECTO

1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de como resolverlo.	1	2	3	4

A 1 Puntajes baremados escala de autoestima

CENTILES	MUJERES	HOMBRE	CENTILES
95	38	39	95
90	36	38	90
85	35	37	85
80	-	36	80
75	34	-	75
70	33	35	70
65	-	-	65
60	32	34	60
55	31	33	55
50	30	-	50
45	-	32	45
40	29	-	40
35	-	31	35
30	28	-	30
25	26	30	25
20	-	29	20
15	25	28	15
10	24	27	10
5	22	25	5
N	399	327	
Media	30.16	32.45	
D.t.	4.92	4.36	

Fuente Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Alfredo Oliva Delgado, 2010.

ii. Escala de autoeficacia

a. Normas de Aplicación

Esta escala puede administrarse tanto a nivel individual como colectiva y permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuestas: 1 (Incorrecto), 2 (Apenas cierto), 3 (Más bien cierto) y 4 (Cierto). Dentro de las instrucciones generales al momento de aplicar el instrumento, se sugiere explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

b. Normas de Corrección

Deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen la escala. Escala de auto-eficacia generalizada: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10 (10-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas usando la tabla correspondiente al sexo.

c. Normas de Interpretación

La escala está constituida por ítems que presentan situaciones que se resuelven en positivo por lo que cuánto más alta sea la puntuación obtenida por individuo, más positiva será su autoeficacia.

En la valoración de las puntuaciones de esta escala se debe tener en cuenta que una autoeficacia alta implica que la persona puede creerse capaz de realizar los objetivos que se propone. En cambio, una autoeficacia baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea, aunque su capacidad se lo permita.

## Preguntas escala Autoeficacia

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

ACUERDO  
 TOTALMENTE DE  
 DE ACUERDO  
 EN DESACUERDO  
 DESACUERDO  
 TOTALMENTE EN

1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a.	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada.	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas.	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a.	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso.	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4

A 2 Puntuaciones baremadas escala de Autoeficacia

CENTILES	MUJERES	HOMBRE	CENTILES
95	37	39	95
90	35	37	90
85	-	36	85
80	34	35	80
75	33	-	75
70	32	33	70
65	31	-	65
60	-	32	60
55	30	-	55
50	-	31	50
45	29	30	45
40	-	-	40
35	28	29	35
30	27	28	30
25	-	-	25
20	26	27	20
15	25	26	15
10	24	25	10
5	22	23	5
N	260	222	
Media	29.60	30.94	
D.t.	4.64	4.81	

Fuente Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Alfredo Oliva Delgado, 2010.

### iii. Escala de tolerancia a la frustración

#### a. Normas de Aplicación

Esta escala puede administrarse tanto a nivel individual como colectiva y permite responder señalando la puntuación que mejor lo define en cada ítem siguiendo una escala que va desde 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Dentro de las instrucciones generales al momento de aplicar el instrumento, se sugiere explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas, además evitar elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

#### b. Normas de Corrección

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de todos los ítems incluidos en la escala. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 5), (2 = 4), (3 = 3), (4 = 2) y (5 = 1). A continuación, se suman las puntuaciones asignadas a los ítems para obtener la puntuación en la dimensión.

Manejo del estrés: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando la tabla correspondiente al sexo y la edad.

#### c. Normas de Interpretación

La puntuación que se obtiene en la escala de Manejo del Estrés es una de las que más se relaciona con el bienestar psicológico de la persona evaluada, e informa de algunas de sus conductas social y emocionalmente inteligentes. Dicho bienestar es un estado subjetivo que surge como consecuencia de un sentimiento de satisfacción con la propia salud física y con uno mismo como persona, con las propias relaciones interpersonales cercanas y con la propia ocupación y situación financiera (Bar-On, 2005).

**Tabla.-A3 preguntas escala tolerancia a la frustración**

Nunca	Pocas Veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

SIEMPRE  
 MUCHAS VECES  
 A VECES  
 POCAS VECES  
 NUNCA

1	Me resulta difícil controlar mi ira.	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente.	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio.	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado actúo sin pensar.	1	2	3	4	5

A 3 Puntuaciones baremadas escala de Tolerancia a la Frustración

CENTILES	MUJERES	HOMBRES	CENTILES
95	36	36	95
90	35	-	90
85	33	34	85
80	32	-	80
75	-	33	75
70	31	32	70
65	30	31	65
60	-	-	60
55	29	30	55
50	28	29	50
45	-	-	45
40	27	28	40
35	26	27	35
30	-	26	30
25	25	25	25
20	24	24	20
15	23	23	15
10	21	22	10
5	18	19	5
N	392	318	
Media	27.96	28.78	
D.t.	5.39	5.35	

Fuente Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Alfredo Oliva Delgado, 2010.



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magíster en Educación Superior

**PAUTA EVALUACIÓN  
INFORME INTERVENCIÓN**

TÍTULO	FORTALECIMIENTO DE LA AUTODETERMINACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO, IDENTIFICADOS CON BAJOS NIVELES DE MOTIVACIÓN INTRÍNSICA, COMO ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA PARA ENFRENTAR LA DESERCIÓN		
ESTUDIANTE	ESTEBAN DIAZ MONTT		
INFORMANTE	FERNANDO CONTRERAS HERNÁNDEZ	Fecha	08 DE SEPTIEMBRE DE 2017

**NOTA IMPORTANTE:** *El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.*

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
	<i>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</i>
<b>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</b> <b>Presentación del problema:</b> Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado <b>Justificación del problema:</b> Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado <b>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos:</b> Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada <b>Antecedentes Metodológicos:</b> Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe	Se presenta el problema con una descripción principalmente de carácter cualitativo, de forma clara y precisa. Sin embargo, falta cuantificar el problema, especialmente a nivel de la carrera donde se realizó la intervención.  Se exponen fundamentos asociados a la propuesta de intervención, pero se mantiene ausencia de datos objetivos como % de estudiantes, datos de caracterización inicial entre otros datos.  Se presenta suficiente evidencia empírica asociada y contextualizada al problema de investigación. Se observa algunos errores en el uso de citas y referencias, así como también errores menores en redacción (revisar documento con comentarios asociados). Se recomienda incluir como factor asociado a la motivación intrínseca las experiencias previas de los estudiantes, si bien no se incluye como variable en la intervención, permite contextualizar.



<p>señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p> <p><b>Resultado del Diagnóstico:</b></p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p>Si bien se presenta una descripción general de la población y muestra, falta especificar el tipo de muestreo intencional utilizado, los criterios de selección de los docentes que fueron entrevistados, así como también de los estudiantes que participaron del focus.</p> <p>No se informa del proceso de construcción de las pautas de entrevista y focus. Además, se recomienda realizar una precisión en el objetivo del focus (ver documento).</p> <p>Para los instrumentos cualitativos y cuantitativos no se informa de validez y confianza.</p> <p>En los resultados, no se informa de la técnica de procesamiento de datos cualitativos ni del procedimiento para la generación de categorías.</p> <p>Para los datos cuantitativos no se informa de los análisis realizados, por ejemplo análisis de frecuencia, uso de medidas de tendencia central u otro.</p> <p>En los datos cualitativos no se presentan las categorías de análisis ni ejemplos de respuesta que respalden las afirmaciones.</p> <p>Los datos cuantitativos se presentan, pero no queda claro el tipo de análisis realizado.</p> <p>No se informa del fundamento de no presentar la relación entre los resultados del instrumento de diagnóstico y los rendimientos de los estudiantes.</p>
<p><b>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Justificación del plan de intervención:</b> Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p><b>Definición del plan de intervención:</b> Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>Se presenta una descripción clara de la intervención, así como también de las acciones implementadas. En la intervención se reitera la relación con el desempeño de los estudiantes, pero no se presentan los datos que sustentan esta afirmación.</p> <p>Hay errores menores en el uso de citas y referencias.</p> <p>Los objetivos específicos no logran abarcar el objetivo general de la intervención, en tanto el objetivo tiene como foco la autodeterminación en estudiantes y los objetivos específicos solo hacen referencia al diseño e implementación de un taller. Hay ausencia de objetivos específicos asociados a los cambios que se esperan en los estudiantes.</p> <p>En la descripción de la estrategia de evaluación de resultados no se hace mención al estadístico a utilizar para evaluar si la intervención genera diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes luego de la intervención.</p>
<p><b>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</b></p>	<p>Se presenta una descripción del procedimiento para el análisis e interpretación de los resultados, sin embargo no</p>



<p><b>Análisis de los resultados:</b> Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>Se especifica el plan de análisis, es decir no se incluye el tipo de análisis a utilizar (frecuencia, medidas de tendencia central y estadístico de contraste).</p> <p>Se presentan algunas tablas sin su respectiva descripción.</p> <p>La principal debilidad en los resultados presentados es la ausencia de un estadístico de contraste, ya que la sola existencia de diferencias en la distribución de puntajes o en las medias obtenidas entre el pre y pos test no permite concluir que estas diferencias son estadísticamente significativas. Para esto se debe utilizar una prueba de diferencias de media como la t de Student o su equivalente no paramétrico en el caso que no se cumplan los supuestos para la t.</p> <p>Este mismo comentario es válido para el análisis que se presenta de las tasas de aprobación. Además, no se presentan antecedentes que permitan señalar que las cohortes 2011-2015 y 2016 sean comparables. Para esto se podrían entregar los datos de caracterización inicial.</p> <p>No hay una argumentación que señale la ausencia de un análisis de relación entre las dimensiones del instrumento.</p>
<p><b>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b></p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Se presentan conclusiones que tienen principalmente sustento teórico, sin embargo las debilidades observadas en el análisis de los resultados no permiten conclusiones de mayor relevancia, tanto respecto de la intervención realizada como respecto del método utilizado.</p>
<p><b>ASPECTOS FORMALES</b></p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe</p> <p>El título es el adecuado al objeto de la intervención</p>	<p>Se ajusta a formato. Redacción clara y precisa. Solo se identifican errores menores en el uso de la norma APA y de redacción.</p>



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

## II Calificación

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	5,0	20%	1,0
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	5,5	20%	1,1
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	3,0	30%	0,9
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	5,0	20%	1,0
ASPECTOS FORMALES	6,5	10%	0,65
	<b>Calificación final</b>		<b>4,65</b>

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	X
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	

\_\_\_\_\_  
Firma informante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magíster en Educación Superior

PAUTA EVALUACIÓN  
INFORME INTERVENCIÓN

TÍTULO	FORTALECIMIENTO DE LA AUTODETERMINACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO, IDENTIFICADOS CON BAJOS NIVELES DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, COMO ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA PARA ENFRENTAR LA DESERCIÓN.		
ESTUDIANTE	Esteban Ignacio Díaz Montt		
INFORMANTE	Dr. Gonzalo Fonseca Grandón	Fecha	18 agosto 2017

**NOTA IMPORTANTE:** El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
	<i>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</i>
<p><b>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</b></p> <p><b>Presentación del problema:</b> Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado</p> <p><b>Justificación del problema:</b> Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado</p> <p><b>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos:</b> Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada</p> <p><b>Antecedentes Metodológicos:</b> Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe</p>	<p>Se presentan convenientemente antecedentes de contexto para dimensionar el problema, los que se discuten apropiadamente. Sin embargo, en el árbol de problemas se identifica una problemática distinta de la considerada desde el inicio, aspecto sustantivo que requiere ser clarificado. La justificación es coherente.</p> <p>Los antecedentes bibliográficos incorporan una revisión apropiada de referencias, en general está bastante bien escrito, aunque hubiese sido interesante profundizar y discutir brevemente sobre la "motivación intrínseca" y su complejidad. Pero bien.</p> <p>Los antecedentes metodológicos son claros, al igual que los resultados. Sin embargo, los resultados presentados hubiese sido oportuno clasificarlos en algunas categorías, de modo de presentar los resultados del diagnóstico de manera más clara, con el propósito de contrastar dichos resultados con el plan propuesto. Por ejemplo, sería oportuno construir</p>



<p>señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p> <p><b>Resultado del Diagnóstico:</b></p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p>matrices para el análisis de convergencias y divergencias. Es una modificación breve, pero ayudará al lector a tener mayor claridad de los aspectos convergentes y divergentes.</p>
<p><b>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Justificación del plan de intervención:</b> Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p><b>Definición del plan de intervención:</b> Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>La justificación del plan de intervención se basa en antecedentes de contexto y aquellos recogidos mediante el diagnóstico. Respecto al plan propiamente tal, aun cuando los objetivos son coherentes, parecieran estar formulados más bien como actividades. Algunos indicadores parecieran no ser los más apropiados, aun cuando se entiende que son de proceso. Existen dos objetivos y sus actividades y demás elementos asociados, que no son legibles ya que los cuadros están superpuestos. (p. 47).</p>
<p><b>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Análisis de los resultados:</b> Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>Los resultados de la intervención evidencian una correcta aplicación de herramientas estadísticas, que contribuyen a evidenciar los resultados de la intervención.</p> <p>Dado que no fue posible acceder al cuadro de actividades para los objetivos 3 y 4, no fue posible distinguir los resultados de dichas acciones. Sugiero poner el foco en los indicadores formulados y en las metas propuestas.</p>
<p><b>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b></p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Las conclusiones se presentan más bien como resultados. Hubiese sido interesante formular meta-conclusiones que respondieran a grandes elementos de proceso y resultado, identificados a partir del desarrollo del proyecto.</p>
<p><b>ASPECTOS FORMALES</b></p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p>	<p>En general el trabajo no presenta dificultades de forma. Sugiero revisar los aspectos observados en el ejemplar evaluado.</p>



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe  El título es el adecuado al objeto de la intervención	
---	--

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	6,2	20%	1,24
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6,2	20%	1,24
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	6,4	30%	1,92
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6,4	20%	1,28
ASPECTOS FORMALES	6,5	10%	0,65
	<b>Calificación final</b>		<b>6,33</b>

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante