

Estructura Factorial y Confiabilidad de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica en Universitarios Chilenos

Factorial Structure and Reliability of the Academic Help Seeking scale in Chilean College Students

Ximena López-Campos¹ y Cristhian Pérez-Villalobos²

Resumen

La búsqueda de ayuda académica es una estrategia autorregulatoria del aprendizaje que implica el acto voluntario de solicitar apoyo luego de identificar una dificultad en el proceso de estudio. Investigaciones internacionales demostraron que ciertas formas de ayuda repercuten positivamente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. En Chile no existen instrumentos validados para evaluarla en población nacional. Por ello, este estudio prueba la estructura factorial y confiabilidad de la Escala búsqueda de ayuda académica de Stuart Karabenick en estudiantes universitarios de Concepción. 362 estudiantes fueron encuestados de establecimientos adheridos al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y no pertenecientes a éste. Mediante análisis factorial exploratorio se confirmó una estructura penta factorial, similar a la escala principal, con adecuadas consistencias internas y estabilidad temporal. Los resultados indicaron que este instrumento presenta apropiadas propiedades psicométricas, confirmando su uso para investigar en población universitaria una de las habilidades centrales de todo estudiante autorregulado.

Palabras clave: búsqueda de ayuda académica, propiedades psicométricas, análisis factorial, estudiantes universitarios

Abstract

Academic help seeking is a self-regulated learning strategy defined as the voluntary act of seeking assistance after one identifies a difficulty in his/her study process. International studies have shown that certain types of help positively impact performance and learning. However, in Chile there aren't validated instruments to assess this construct in national students. Therefore, this study attempted to evaluate the factorial structure and reliability of the Academic Help Seeking Scale of Stuart Karabenick, applied to college students of Concepción. A survey of 362 students from public and private colleges was conducted. The Exploratory Factorial Analysis conducted using a principal factor method, identified a penta-factorial structure, like the original, with adequate internal consistency and temporal stability. The study showed that this scale, considering its factorial structure, presents appropriate psychometric properties supporting its use to assess this ability in Chilean college students.

Keywords: academic help seeking, psychometric properties, factorial analysis, college students

¹Psicóloga, Magister en Psicología Educacional. Coordinadora, Centro de Apoyo al Desempeño Académico (CADA), Vicerrectoría de Pregrado, Universidad del Desarrollo. Ainavillo 456, Concepción, Chile. Tel.: +56-41 2268605. Correo: xlopez@udd.cl

²Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor asociado, Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción. Janequeo 151, Concepción, Chile. Tel.: +56-41 2204932. Correo: cperezv@udec.cl

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · Nº67 · Vol.1 · 117-127 · 2023

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Introducción

En las últimas décadas la educación superior en Chile ha enfrentado una serie de cambios. Uno de los más relevantes fue la transición de pasar de una institución de elite a una masiva, abriendo las aulas a un mayor número de estudiantes y diversificando el perfil del alumnado (Bernasconi, 2015).

Una consecuencia del aumento de la cobertura y de la heterogeneidad de los estudiantes, es que muchos de ellos inician sus estudios con débiles habilidades autorregulatorias, lo cual se ha visto reflejado en las tasas de deserción y titulación tardía que han aumentado en el tiempo, donde uno de cada tres estudiantes deserta el primer año y una proporción importante de los que siguen estudiando demoran cada vez más en egresar (Bembenutty, 2011; Bernasconi, 2015; González, 2006; Himmel, 2002; Inzunza et al., 2018; Organización Cooperación Desarrollo Económico [OCDE], 2013; Pey et al., 2012; SIES, 2014).

Frente a este escenario, las instituciones de educación superior deben hacerse cargo de esta heterogeneidad, generando planes de intervención desde los primeros años de estudio para reforzar habilidades que les permitan a los estudiantes la autorregulación académica, una mejora del rendimiento y una posterior adaptación a un mundo laboral altamente demandante y competitivo (Inzunza et al., 2015).

Una estrategia autorregulatoria del aprendizaje es la búsqueda de ayuda académica (BAA). Se define como el acto donde el alumno activamente utiliza los recursos tanto personales como del entorno para solucionar una interrogante en su proceso de estudio y así potenciar el éxito y el rendimiento académico (Karabenick, 2003; Karabenick & Knapp, 1991; Nelson-Le Gall, 1985).

Las investigaciones han demostrado que ciertas formas de buscar ayuda académica permiten la mejora del rendimiento, la motivación académica y la proactividad del sujeto que aprende (Karabenick & Newman, 2006). Nelson-Le Gall (1985) distingue entre BAA instrumental y ejecutiva. La BAA instrumental es considerada una estrategia autorregulatoria del aprendizaje. Esto ya que desarrolla competencias, pues la ayuda se limita a lo necesario para que el alumno resuelva un problema, aprenda y comprenda lo que estudia de forma autónoma (Newman, 2000).

Por otro lado, la BAA ejecutiva, define instancias donde la intención del alumno es vincularse a otro para que le entregue la respuesta correcta más que para resolverla por propios medios (Huet et al., 2011). El entregar más información de la necesitada impide el desarrollo de competencias e incluso puede inducir la dependencia académica (Nelson-Le Gall, 1985).

Una tercera variante es la evitación a la BAA, definida como la negación a pedir ayuda aun cuando el alumno reconoce que la necesita. Este acto intencional da término o evita el compromiso hacia una meta, lo cual es una desventaja para el aprendizaje y el posterior rendimiento de los alumnos (Ryan et al., 2005).

Otra forma de diferenciar la BAA es según el recurso que los estudiantes utilizan para obtener ayuda. La distinción más utilizada recae entre BAA formal e informal. La primera refiere a la ayuda obtenida de docentes o profesores asistentes de aula, mientras que la BAA informal se asocia a aquella entregada por pares o compañeros de aula (Karabenick & Knapp, 1991).

La literatura advierte de diversos factores asociados a la BAA. Entre éstos, competencias cognitivas, sociales y motivacionales del estudiante y variables del contexto, siendo las motivaciones que dirigen el proceso de aprendizaje de los estudiantes el factor interviniente más estudiado. En este sentido, las investigaciones indican que aquellos alumnos con metas de aprendizaje, quienes por tanto son activos en su proceso de estudio, buscando la auto-mejora de competencias y habilidades, se orientan a la BAA instrumental, presentando menores niveles en amenaza, evitación y BAA ejecutiva (Elliot & Mc Gregor, 2001; Karabenick, 2003, 2004; Karabenick & Newman, 2010; Ryan et al., 2001).

Por otro lado, estudiantes en búsqueda de metas de rendimiento, quienes buscan las calificaciones y el estatus social, experimentan mayor amenaza y evitación a buscar ayuda, orientándose a la BAA Ejecutiva (Elliot & Mc Gregor, 2001; Karabenick, 2011; Karabenick & Newman, 2010; Lata & Nasa, 2016; Nelson-Le Gall, 1985; Ryan et al., 2001; 2005).

Uno de los precursores de la temática de BAA es Stuart Karabenick, quien el año 2004, creó la Escala de Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA) con el objetivo de incluir en un instrumento el

máximo de indicadores del proceso de BAA. La EBAA corresponde a una versión mejorada del cuestionario creado por el mismo autor el año 2003 (Karabenick, 2003; 2004).

La escala total consta de 15 ítems, dos más en relación a la escala original, distribuidos en cinco sub-escalas, que corresponden a indicadores de BAA, éstos son: Amenaza a la BAA y Evitación a la BAA, ambas evaluadas por tres ítems cada una; BAA Ejecutiva, medida a través de tres ítems; BAA Instrumental, evaluada por dos ítems y BAA Formal e Informal, medidos a través de dos ítems cada una. Cada ítem fue evaluado en una escala Likert de cinco alternativas de respuesta, desde “Nada cierto a Completamente cierto”.

En el estudio del año 2004, se realizaron dos análisis utilizando esta escala (Karabenick, 2004). En el primero de ellos, con 883 estudiantes universitarios norteamericanos descritos como de “alto rendimiento” y que cursaban cursos de Química, se empleó la Escala EBAA previa evaluación de su validez de constructo y confiabilidad, en donde el coeficiente alfa de Cronbach osciló entre .62 y .81.

Un análisis factorial exploratorio (AFE) aplicado a las cinco subescalas de la EBAA, identificó dos patrones de búsqueda de ayuda: El primer patrón, de acercamiento a la BAA, incluyó el factor BAA Instrumental y BAA Formal, mientras que el patrón de evitación a la BAA, se asoció de forma directa con la BAA Ejecutiva, la amenaza y la evitación a esta estrategia autorregulatoria.

Al relacionar los factores, se encontró que a mayor Amenaza, mayor BAA Ejecutiva y menor BAA Instrumental. Los factores Amenaza, Evitación y BAA Ejecutiva no se asociaron a una fuente de ayuda específica. Sin embargo, la BAA Instrumental se asoció de forma directa con la BAA Formal.

En este mismo estudio, al relacionar la BAA con las metas, se encontró que el patrón de acercamiento a la BAA estaba mayormente orientado a Metas de aproximación al aprendizaje, mientras que el patrón evitativo estuvo directamente correlacionado con Metas de evitación al aprendizaje, Aproximación al rendimiento y Evitación al rendimiento (Karabenick, 2004).

En el segundo análisis del estudio del año 2004, se utilizaron los dos patrones de BAA

mencionados recientemente para identificar la relación entre éstos y la orientación a la meta de la sala de clases. 852 estudiantes de Psicología de una universidad norteamericana fueron evaluados luego de tres meses de iniciado el periodo académico. Para esta investigación se utilizaron los mismos cuestionarios del primer análisis, incluyendo ítems que medían la orientación a la meta de la clase. Los resultados con la EBAA confirmaron la relación directa entre Amenaza, Evitación y BAA Ejecutiva; factores que además no correlacionaron con la BAA Instrumental ni con una fuente específica de ayuda. Así también, se confirmó la relación directa entre BAA Instrumental y BAA Formal.

El AFE mediante el método de componentes principales confirmó los patrones de acercamiento y evitación del estudio anterior, coincidiendo en los factores que los determinaban.

Los resultados mostraron una relación directa entre Amenaza a la BAA y Evitación a ella. A su vez, una relación directa entre Amenaza a la BAA y BAA Ejecutiva, y una relación inversa entre Amenaza y BAA Instrumental. Además, encontró que los factores Amenaza, Evitación y BAA Ejecutiva no se asociaron a BAA Formal/Informal, distinto de la BAA Instrumental, la cual tuvo una relación directa con BAA Formal y en menor medida con BAA Informal.

Adicionalmente, se comprobó que el patrón de acercamiento a la BAA, está vinculado a metas de aprendizaje, mientras que el patrón evitativo evidenció una relación directa con metas de rendimiento.

A partir de los datos recopilados, se pudo generar dos perfiles de estudiantes. Por un lado, estudiantes con alta Amenaza, Evitación y BAA Ejecutiva, quienes se orientaban por metas de rendimiento, utilizando estrategias de aprendizaje superficiales, basadas en la organización. El segundo grupo lo conformaban estudiantes con alta BAA Instrumental y BAA Formal quienes se orientaban por metas de aprendizaje, utilizando estrategias de aprendizaje profundas basadas en la elaboración y metacognición.

Los estudios de Karabenick (2003; 2004) son una muestra de cómo gran parte de las investigaciones acerca de la BAA en el mundo se han realizado mediante cuestionarios de autorreporte (Roll et al., 2009). En Latinoamérica,

se identificó tres estudios que evaluaban BAA en universitarios de pre y posgrado en Argentina, realizando la comparación entre ambientes online y presenciales, y en donde la medición de la BAA se realizó con la subescala respectiva del Cuestionario de estrategias motivacionales y del aprendizaje (MSLQ) (Chiecher & Donolo, 2006; Chiecher, 2009; Chiecher et al., 2009).

En Chile, a pesar de que existen estudios que han evaluado la incidencia del aprendizaje autorregulado en universitarios (Anais et al., 2012; Herrera, 2014) actualmente no se cuenta con instrumentos validados que midan de forma directa el fenómeno de la búsqueda de ayuda académica. Por este motivo, el presente estudio toma la EBAA de 15 ítems de Karabenick y evalúa su estructura factorial como evidencia de validez y a su vez, su confiabilidad en estudiantes universitarios de Chile.

Método

Se realizó un estudio instrumental de alcance correlacional, a través de un diseño de tipo no experimental, transversal, mediante el uso de encuestas (Montero & León, 2002).

Participantes

La población la conformaron universitarios de la conurbación de Concepción, incluyendo en este estudio a alumnos regulares de instituciones universitarias, quienes para el periodo académico 2015-2016 se encontraban matriculados entre el primer y cuarto año de carrera en estos establecimientos educacionales, y cuyos programas de estudio tuvieran una duración de a lo menos ocho semestres. Se consideraron alumnos hasta cuarto año, ya que en ese periodo gran parte de los currículos comienzan con actividades prácticas más cercanas al ámbito laboral y fuera del contexto de la sala de clases que implicarían otros perfiles de procesos formativos y de aprendizaje. Como criterio de exclusión, se dejó fuera del estudio a los alumnos asistentes a programas vespertinos, esto frente a posibles diferencias en cuanto a metodologías y prácticas de enseñanza-aprendizaje en comparación con los alumnos que asisten en jornada diurna.

Se obtuvo una muestra de 362 estudiantes universitarios, seleccionados por muestreo no

probabilístico por cuotas con afijación proporcional. Las cuotas definieron 24 grupos, establecidos a partir de las siguientes variables: Áreas del conocimiento (según las definidas por la OCDE, que serían Ciencias naturales, Ingeniería y tecnología, Ciencias médicas y de la salud, Ciencias agrícolas, Ciencias sociales y Humanidades), Nivel de formación (diferenciando dos grupos: primer/segundo año y tercer/cuarto año de carrera) y tipo de universidad (diferenciando universidades adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y no pertenecientes al CRUCH).

Las edades de los participantes fluctuaron entre los 18 y 32 años, con una media de 21.24 años ($DE=2.39$). En cuanto a la distribución por género, el 44.6% de los participantes correspondieron a hombres y el 55.4% a mujeres. Un 57.7% egresó de la enseñanza secundaria de un establecimiento particular subvencionado, el 29.1% de uno particular pagado y un 12.4% de un establecimiento municipal (público).

Al momento de la aplicación de cuestionarios, el 47,4% de los encuestados estudiaba en una universidad adscrita al CRUCH, mientras que el 52,6% estudiaba en universidades no adscritas a éste. En cuanto al año en la carrera, el 42.3% se encontraba entre el primer y segundo año de estudios, mientras que el 55.9% entre el tercer y cuarto año.

Respecto al área de conocimiento a la que pertenecía la carrera que estudiaban, el mayor porcentaje provenía de carreras del área de Ingeniería y tecnología ($n=101$; 26.0%).

Para medir la estabilidad temporal de las puntuaciones de escala, se estableció una submuestra de 63 participantes, extraídos de la muestra inicial, seleccionados a través de un muestreo por conveniencia. Las edades de los participantes de este subgrupo oscilaron entre los 18 y 29 años, con una media de 20.9 años ($DE=2.04$), siendo un 73.0% mujeres y un 27.0% hombres. Un 55.6% egresó de la secundaria de establecimientos particulares subvencionados, un 42.9% de particulares pagados y un 1.6% de establecimientos municipales. El 100% de esta muestra pertenecía a una universidad no adscrita al CRUCH, donde el 60.3% estudiaba una carrera del área de Ciencias sociales, un 20,6% a Humanidades y un 19.0% a Ingeniería y tecnología.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron una retrotraducción del inglés al español de la Escala de Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA) de Karabenick (2004), la cual busca medir las intenciones de los estudiantes de recurrir a la BAA al encontrarse frente a una dificultad en una de las asignaturas que cursan. Contiene 15 ítems orientados a evaluar, de acuerdo a su autor, cinco factores: BAA Amenaza, BAA Evitación, BAA Ejecutiva, BAA Instrumental, BAA Formal/Informal. El estudiante debe responder en base a una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuestas (1=De ningún modo cierto; 2=Ligeramente cierto; 3=Indiferente; 4=Muy cierto; 5=Completamente cierto). Adicionalmente, se aplicó un cuestionario sociodemográfico para describir la muestra.

Procedimiento

Previo a la realización del estudio se obtuvo la autorización del Dr. Karabenick para retrotraducir la escala al español y evaluar la validez del instrumento. Con este paso aprobado, el autor envió la última versión de su cuestionario.

Luego, se realizó la traducción de las escalas al español, por medio del método retrotraducción. El primer paso fue traducir al español los ítems de la escala, buscando la equivalencia conceptual y no literal de éstos. Para la retrotraducción al inglés, se solicitó el apoyo de una Psicóloga educacional, hablante nativa del inglés, quien tradujo a este idioma las escalas recientemente traducidas al español, y se evaluó si la nueva traducción era equivalente a los ítems de escala originales.

De forma paralela a la traducción, se enviaron cartas a los Rectores y Directores de carrera de las universidades participantes, solicitando autorización institucional para aplicar la investigación.

Previo al inicio de la aplicación oficial de cuestionarios, se realizó una aplicación piloto a una muestra de 10 participantes, acompañada de una entrevista estructurada, cuyo fin fue identificar posibles dificultades de comprensión de los instrumentos, realizar ajustes a las preguntas y así también estimar el tiempo de respuesta.

El proceso formal de aplicación de cuestionarios fue realizado por los investigadores junto con ayudantes de investigación capacitados. Previo a su aplicación, los participantes de este

estudio leyeron y firmaron un consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio, garantizando confidencialidad y voluntariedad de la participación.

Para evaluar la confiabilidad test retest se volvió a aplicar el instrumento cuatro meses después, a una sub-muestra de estudiantes bajo las mismas condiciones de la aplicación inicial.

Para procesar los datos, se utilizó el programa SPSS versión 15.0.

El análisis estadístico de esta investigación implicó tres etapas. En la primera se evaluó la estructura factorial de la escala BAA a partir de un Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de extracción de Análisis de Eje Principal (AEP). En un segundo momento, se evaluó la consistencia interna de los factores identificados con el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Además, se evaluó la capacidad discriminativa de sus reactivos, calculando la correlación de cada uno de ellos con el total corregido del factor al que se asignaron. Finalmente, como última medida de confiabilidad se evaluó la estabilidad temporal del instrumento. Para ello, se empleó el coeficiente de correlación intra-clase.

Resultados

El primer procedimiento, previo al análisis factorial, permitió comprobar la pertinencia de la realización del AFE a partir de la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que resultó ser de 0.76, y la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual resultó estadísticamente significativa $\chi^2(105)=2816.39$ ($p<.001$).

Luego, para estimar el número de factores de la escala, se utilizaron tres criterios: el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente, el criterio de Cattell con su gráfico de sedimentación y el análisis paralelo de Horn (Martínez et al., 2006).

El primer criterio, de Kaiser-Guttman o de raíz latente, arrojó cinco factores con valores propios (eigenvalues) sobre 1.0 (4.8; 2.2; 1.7; 1.4 y 1.2) explicando el 76.02% de la varianza total de los ítems. El criterio de Catell confirmó este número de factores. Finalmente, el análisis de Horn, en base a 100 muestras aleatorias, coincidió en cinco factores con valores propios (4.80; 2.21; 1.75; 1.47

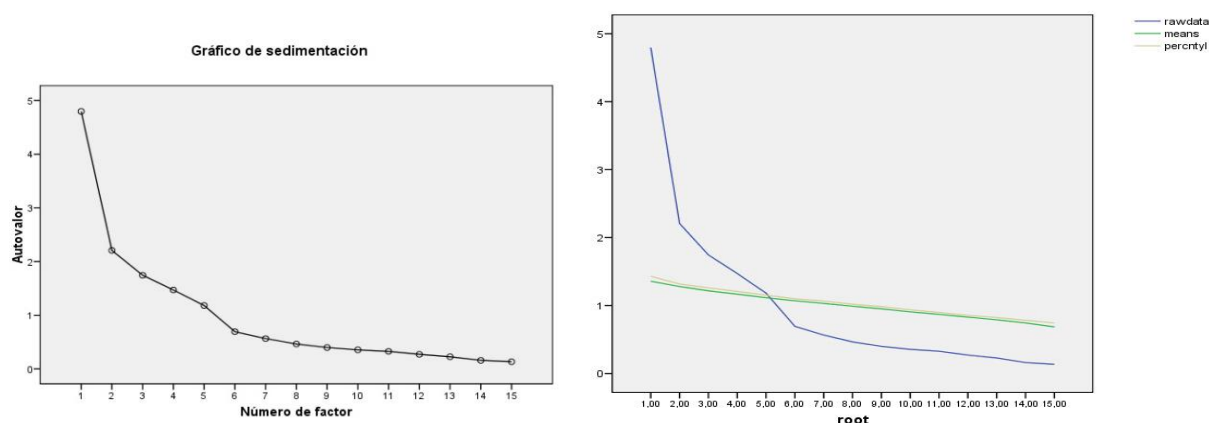


Figura 1. Gráfico de sedimentación y análisis paralelo de Horn de la *Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA)* en estudiantes universitarios de Chile.

Tabla 1. Matriz de configuración de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA) obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimin directo

| | I | II | III | IV | V |
|--|------|------|------|------|------|
| 1.- Obtener ayuda en esta asignatura sería admitir que no soy lo suficientemente inteligente para hacer el trabajo por mi cuenta. | .72 | | | | |
| 2.- No quiero que nadie se entere que necesito ayuda en esta asignatura. | .83 | | | | |
| 3.- Si pidiera ayuda en esta asignatura, otros pensarían que soy tonto. | .66 | | | | |
| 4.- Si no entendiera algo en esta asignatura, preferiría adivinar en lugar de preguntar a alguien por ayuda. | .72 | | | | |
| 5.- Preferiría hacerlo peor en un trabajo/tarea que no pude terminar, a tener que pedir ayuda. | .81 | | | | |
| 6.- Aun cuando el trabajo/tarea fuera muy difícil de realizar por mi cuenta, no pediría ayuda en esta asignatura. | .57 | | | | |
| 7.- El propósito de pedirle ayuda a alguien en esta asignatura, sería para obtener éxito sin tener que trabajar tan duro. | | | | -.76 | |
| 8.- Si yo tuviera que pedir ayuda en esta asignatura, sería para obtener rápidamente las respuestas que necesito. | | | | -.72 | |
| 9.- Obtener ayuda en esta asignatura, sería una forma de evitar hacer algo de la tarea. | | | | -.80 | |
| 10.- Si tuviera que pedir ayuda en esta asignatura, sería para comprender mejor las ideas o principios generales. | | | | | .83 |
| 11.- Obtener ayuda en esta asignatura sería una forma para aprender más sobre los principios básicos, que podría utilizar para resolver problemas o comprender la materia. | | | | | .84 |
| 12.- Si yo fuera a buscar ayuda en esta asignatura, le pediría al profesor. | | .93 | | | |
| 13.- Si yo fuera a buscar ayuda en esta asignatura, le preguntaría al profesor. | | .90 | | | |
| 14.- Si yo fuera a buscar ayuda en esta asignatura, le pediría a otro estudiante. | | | .92 | | |
| 15.- Si yo fuera a buscar ayuda en esta asignatura, le preguntaría a otro estudiante. | | | .92 | | |
| Autovalores | 4.80 | 2.21 | 1.75 | 1.47 | 1.18 |
| % de varianza explicada | 31.9 | 14.7 | 11.6 | 9.8 | 7.9 |

y 1.18) por sobre los valores propios obtenidos por el 95% de las muestras aleatorias (1.43; 1.32; 1.26; 1.21 y 1.15) (Figura 1).

Dado el acuerdo de los tres criterios en la identificación de cinco factores, se evaluó la organización de los ítems en una estructura pentafactorial. Este análisis se realizó mediante AEP, aplicando una matriz oblicua Oblimin directo. Se definió que todos los ítems con cargas factoriales superiores a .30 presentaban cargas significativas (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). La matriz de configuración resultante confirmó que todos los ítems cumplían con este criterio. (Tabla 1).

A partir de estos resultados, los factores quedaron configurados de la siguiente manera:

Factor I: conformado por los ítems 21, 24, 20, 23, 22 y 25 (ordenados de mayor a menor carga), cuyo contenido alude a las Barreras a la búsqueda de ayuda, el cual comprende la amenaza y la evitación a esta estrategia autorregulatoria del aprendizaje.

Factor II: construido por los ítems 31 y 32, se identificó como Búsqueda de ayuda formal. Su temática alude a la identificación del docente como fuente para buscar ayuda académica.

Factor 3: formado por los ítems 33 y 34, llamado Búsqueda de ayuda informal. Este factor

Tabla 2. Consistencia interna y capacidad discriminativa de los ítems, escala BAA

| Factores | α | Correlación ítem-total corregido. | |
|--------------------|----------|-----------------------------------|------|
| | | Min. | Máx. |
| BAA- Barreras. | .87 | .62 | .75 |
| BAA- Formal. | .91 | .84 | .84 |
| BAA- Informal. | .92 | .85 | .85 |
| BAA- Ejecutiva. | .80 | .62 | .69 |
| BAA- Instrumental. | .83 | .71 | .71 |

Nota. $N=362$; α =coeficiente de correlación alfa de Cronbach.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA)

| | M | $D.E.$ | P_{25} | P_{50} | P_{75} | $A.$ | $C.$ |
|---------------------------------|------|--------|----------|----------|----------|-------|------|
| Barreras a la búsqueda de ayuda | 8.69 | 3.47 | 6.00 | 7.00 | 11.00 | 2.09 | 6.70 |
| Búsqueda de ayuda formal | 7.67 | 1.65 | 6.00 | 8.00 | 8.00 | -.53 | .42 |
| Búsqueda de ayuda informal | 7.90 | 1.38 | 7.75 | 8.00 | 8.00 | -.29 | .20 |
| Búsqueda de ayuda ejecutiva | 12.0 | 2.59 | 10.00 | 12.00 | 14.00 | -.76 | .08 |
| Búsqueda de ayuda instrumental | 8.73 | 1.31 | 8.00 | 9.00 | 10.00 | -1.39 | 4.08 |

Nota. $N=362$; M =media aritmética; $D.E.$: desviación estándar; P_{25} , P_{50} , P_{75} : percentiles; $A.$: asimetría; $C.$:curtosis.

Tabla 4. Correlación Rho de Spearman entre los factores de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA)

| Factores | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|-----------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Barreras a la búsqueda de ayuda | .87 ^a | | | | |
| 2. Búsqueda de ayuda formal | -.11* | .91 ^a | | | |
| 3. Búsqueda de ayuda informal | -.24** | .16** | .92 ^a | | |
| 4. Búsqueda de ayuda ejecutiva | -.42** | .05 | .10 | .80 ^a | |
| 5. Búsqueda de ayuda instrumental | -.27** | .29** | .17** | .15** | .83 ^a |

Nota. $N=362$; $p<.05^*$; $p<.01^{**}$; ^a coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.

se dirige a identificar al grupo de pares como recurso para buscar ayuda académica.

Factor 4: asociado a los ítems 28, 26 y 27, los cuales debieron ser invertidos al obtener cargas factoriales negativas. El factor se denomina Búsqueda de ayuda ejecutiva. Su contenido alude a aquella búsqueda de ayuda que permite obtener la respuesta correcta para salir rápido de la tarea y evadir el esfuerzo en ella.

Factor 5: incluye los ítems 30 y 29, denominado Búsqueda de ayuda instrumental. Este implica acciones de búsqueda de ayuda con el objetivo de aprender y comprender el fenómeno de estudio y lograr salir de la dificultad de forma autónoma y autorregulada.

Como primer criterio de confiabilidad, se evaluó el nivel de consistencia interna de estos factores de escala, junto con la capacidad discriminativa de los ítems. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach oscilaron entre "buenos" a "excelente" según la valoración de Mallery (1995, citado en Alzola, 2007) específicamente entre .80 (BAA-Ejecutiva) y .92 (BAA-Informal), con correlaciones ítem-total corregido entre .62 (BAA-Barreras y BAA-Ejecutiva) y .85 (BAA-Informal) (Tabla 2).

Tomando en consideración los cinco factores de escala, se procedió a calcular los puntajes de

cada uno de éstos mediante la sumatoria de los ítems, para realizar un análisis descriptivo de ellos a fin de tener valores de referencia para futuras aplicaciones de esta escala (Tabla 3).

Posteriormente, se evaluó la relación entre los factores, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, en base a un contraste bilateral. Los resultados indicaron que el factor BAA Barreras, correlacionó de forma inversa y estadísticamente significativa con todos los otros factores de escala, siendo más intensa la relación entre las Barreras y la BAA Ejecutiva, con intensidad moderada. El factor BAA Formal correlacionó directamente y con intensidades bajas con la BAA Instrumental y muy bajas con la BAA Informal. Los resultados además indican que la BAA Informal se relaciona directamente con intensidad muy baja con la BAA Instrumental. Finalmente, el factor BAA Ejecutiva, correlacionó directamente con intensidad muy baja con la BAA Instrumental (Tabla 4).

Finalmente, como último antecedente de confiabilidad de la escala se determinó la estabilidad temporal de los factores, a partir de un análisis test re-test cuatro meses después de la primera aplicación, a una sub-muestra de 56 estudiantes. Con estos datos, se aplicó el coeficiente de correlación intra-clase el cual osciló entre .46 y .81 (Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes de correlación intraclase entre la primera y segunda aplicación de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA)

| Factores | ICC | IC 95% | |
|---------------------------------|-------|--------|------|
| | | Inf. | Sup. |
| Barreras a la búsqueda de ayuda | .46* | .07 | .68 |
| Búsqueda de ayuda formal | .67** | .44 | .81 |
| Búsqueda de ayuda informal | .60* | .31 | .76 |
| Búsqueda de ayuda ejecutiva | .81** | .68 | .89 |
| Búsqueda de ayuda instrumental | .52* | .17 | .72 |

Nota. ICC=Coeficiente de correlación intra-clase; IC 95%=Intervalo de confianza al 95%; Inf=inferior; Sup=Superior; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Discusión

Los resultados del análisis de validez de constructo identificaron una estructura pentafactorial: a) Barreras a la búsqueda de ayuda; b) Búsqueda de ayuda formal; c) Búsqueda de ayuda informal; d) Búsqueda de ayuda ejecutiva y e) Búsqueda de ayuda instrumental. Si bien la escala original cuenta con el mismo número de factores, en esta investigación ocurre una reorganización de ellos.

El factor Barreras a la búsqueda de ayuda académica incorpora en este estudio a los factores Amenaza y Evitación a la búsqueda de ayuda académica de la escala original. La unión de estos dos factores era esperable dado que la literatura los plantea como factores directamente dependientes, los cuales se orientan a una defensa u obstrucción de esta estrategia autorregulatoria (Karabenick, 2004).

Los factores BAA Formal e Informal, abordados en el factor BAA Formal/Informal en la escala original, en esta investigación se definieron como factores independientes. Este hallazgo es de relevancia práctica para la medición del constructo, ya que en próximas investigaciones permitirá realizar distinciones más precisas acerca de las fuentes de BAA y favorecer la generación de relaciones y explicaciones más detalladas del fenómeno.

Los últimos dos factores de la escala, BAA Ejecutiva y BAA Instrumental coincidieron con la escala original. La distribución de los ítems por factor en esta investigación, resultaron exactamente igual a la propuesta de Karabenick (2004).

Por otro lado, en cuanto a la confiabilidad de la escala, el análisis de la consistencia interna de los factores de acuerdo a los criterios establecidos por George y Mallery (1995, citado en Alzola, 2007) advierte que las confiabilidades alcanzadas fueron

“buenas” para los factores BAA Barreras, BAA Ejecutiva y BAA Instrumental, mientras que una valoración “excelente” para los factores BAA Formal y BAA Informal. Las confiabilidades de los factores de esta escala, resultaron ser mayores a las del estudio de Karabenick (2004), todo lo cual confirma la precisión de medida de la escala BAA en estudiantes universitarios de Concepción.

Un segundo indicador de confiabilidad fueron los resultados de la capacidad discriminativa de los ítems, donde en cada uno de sus factores, éstos demostraron relaciones adecuadas superiores a $r=0,30$ en relación al resto de los reactivos, demostrando que existe una relación suficiente de cada ítem con el factor al cual pertenecen, apoyando la pertinencia de los ítems para evaluar sus respectivos factores.

Como parte final de la evaluación de confiabilidad, se evaluó la estabilidad temporal de las puntuaciones luego de cuatro meses de la primera aplicación. Los resultados, interpretados a partir de la valoración del coeficiente kappa de Cohen realizado por Landis y Koch (1977, citado en Cerda & Villaruel, 2008), permitieron concluir que el factor BAA Barreras, BAA Instrumental y BAA Informal obtuvieron una confiabilidad moderada; el factor BAA Formal una confiabilidad considerable, mientras que el factor BAA Ejecutiva una confiabilidad casi perfecta. Estos resultados permiten confirmar que la escala entrega una medición precisa para evaluar BAA en población universitaria chilena y que los resultados no se ven influidos significativamente por el momento en que ocurre la evaluación.

En cuanto a las relaciones entre los factores de escala, se encontraron intensidades entre ellos que oscilaron entre bajas a muy bajas, lo cual respalda el hecho de que abordan aspectos interrelacionados, pero conceptual y empíricamente diferentes del fenómeno (Karabenick, 2004). La única relación

con intensidad moderada fue la asociación inversa entre los factores Búsqueda de ayuda Ejecutiva y las Barreras a la búsqueda de ayuda.

Las relaciones entre los factores, advierten similitudes y variaciones con respecto a la teoría. Entre las similitudes, está la relación inversa entre las Barreras a la BAA y la BAA Formal, Informal e Instrumental en estudiantes universitarios (Karabenick & Knapp, 1991; Karabenick, 2003, 2004). Esto quiere decir que a mayores barreras, menor será la tendencia a BAA en docentes y/o pares, con el objetivo de comprender el fenómeno de estudio.

También se confirma la relación directa entre BAA Instrumental, que permite la comprensión del fenómeno de estudio y la BAA Formal, aquella que orienta la solicitud de ayuda en el docente. Igualmente, la relación directa de la BAA Instrumental con la BAA Informal, siendo la primera relación más intensa que la segunda, lo cual es coincidente con investigaciones previas (Karabenick, 2003, 2004; Kitsantas & Chow, 2007). Al respecto la teoría indica que la ayuda que permite la autonomía académica, como la que brinda la ayuda Instrumental, generalmente es entregada por una fuente que posee una diferencia de estatus con respecto al sujeto que aprende. Estatus relativo a un mayor nivel de conocimiento y expertiz requerido para enseñar, condición que es propia del docente, no así de los pares, razón por la cual se explica la mayor intensidad en la relación entre Búsqueda de ayuda instrumental y la Búsqueda de ayuda formal (Álvarez & van Leeuwen, 2011).

Las asociaciones no esperadas encontradas en esta investigación corresponden a la relación inversa entre Barreras a la BAA y BAA Ejecutiva, y la relación directa entre esta última con la BAA Instrumental.

Estos resultados no esperados, podrían ser fundamentados desde variables del contexto educativo nacional. Específicamente, a los modelos de evaluación de aprendizajes en educación superior en Chile los cuales, a pesar de que están encaminados hacia modelos centrados en competencias y evaluación auténtica, aún mantienen instancias de evaluación tradicionales, basados en la memorización, valorando la respuesta correcta por sobre la comprensión y el procedimiento. Frente a esto, los estudiantes

universitarios podrían tener arraigado un modelo de aprendizaje donde el manejo de la respuesta correcta es tan importante como la comprensión del fenómeno. Esta perspectiva, valida la búsqueda de ayuda ejecutiva como una instancia real de aprendizaje, por lo que tendría una valoración similar a la de tipo instrumental en esta población (Asún et al., 2013; Cornejo et al., 2015).

Esta aparente sobre-valoración hacia la BAA Ejecutiva en población chilena universitaria que se hace imprescindible de evaluar, con el objetivo de reforzar la idea de que el fenómeno de la BAA podría estar sujeto a normas culturales y a los modelos educativos imperantes a una sociedad particular (Mahasneh et al., 2012).

En síntesis, los resultados presentan apoyo a la validez de constructo, confiabilidad y estabilidad temporal de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica (EBAA) para ser empleada en estudiantes universitarios en Chile.

Referencias

- Álvarez, K., & van Leeuwen, E. (2011). To teach or to tell? Consequences of receiving help from experts and peers. *European Journal of Social Psychology, 41*(3), 397-402.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.789>
- Alzola, L. (2007). *E-books: El rol de las expectativas en las escalas de calidad*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476777.pdf>
- Anais, M. J., Hojas, A. M., Bustos, A., Letelier, C., Zuzulich, M. S., Cabieses, B., & Zubiaguirre, M. (2012). Motivational and cognitive learning strategies used by first-year engineering undergraduate students at Universidad Católica in Chile. *Creative Education, 3*(6A), 811-817.
<https://doi.org/10.4236/ce.2012.326121>
- Asún, R., Zúñiga, C., & Ayala, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación, 38*(7), 277-304.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n38.112>
- Bembenutty, H. (Ed.). (2011). *Self-regulated learning*. Jossey-Bass.

- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. https://books.google.cl/books/about/La_educaci%C3%B3n_superior_de_Chile.html?id=2tsoCAAQBAJ&redir_esc=y
- Cerda, J., & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100008>
- Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales. Relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida. *Apertura*, 9(10), 78-89.
- Chiecher, A., & Donolo, D. (2006). Búsqueda de ayuda en ambientes presenciales y virtuales. *Actas de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Chiecher, A., Donolo, D., & Rinaudo, M.C. (2009). *Búsqueda de ayuda en foros electrónicos. Frecuencia y contenido de las preguntas formuladas por estudiantes de grado y posgrado*. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/905>
- Cornejo, C., Vidal, R., & Ruay, R. (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Convergencia Educativa*, 5(2), 19-30.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- González, L. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En Centro Interurbano de Desarrollo (CINDA). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* (pp. 119-148). <http://www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.
- Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 38-46.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17(7), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Huet, N., Escribe, C., Dupeyrat, C., & Sakdavong, J. (2011). The influence of achievement goals and perceptions of online help on its actual use in an interactive learning environment. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 413-420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.003>
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de motivación y estrategias del aprendizaje, MSLQ, en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 47(2), 21-35. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.02>
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastías, N., & Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de Medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 40(2), 73-82.
- Karabenick, S. (2003). Help seeking in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00012-7)
- Karabenick, S. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Karabenick, S. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21(2), 290-296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.007>
- Karabenick, S., & Knapp, J. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.

- <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>
- Karabenick, S., & Newman, R. (eds). (2006). *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S., & Newman, R. (2010). Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, situation, and developmental influences. En B. McGaw., P. Peterson & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3ª ed, pp. 653-659). Elsevier.
- Kitsantas, A., & Chow, A. (2007). College students perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed and distance learning environments. *Computers and Education*, 48(3), 383-395.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.008>
- Lata, H., & Nasa, G., (2016). Structural equation model reviewing relationships among goal orientation, academic self-efficacy, academic help-seeking behavior and achievement. *International Journal of Management*, 7(1), 94-102.
- Mahasneh, R., Sowan, A., & Nassar, Y. (2012). Academic help-seeking in online and face-to-face learning environments. *E-learning and Digital Media*, 9 (2), 196-210.
<https://doi.org/10.2304/elea.2012.9.2.196>
- Martínez-Arias, R., Hernández, M. J., & Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12(1), 55-90. <https://doi.org/10.2307/1167146>
- Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). *El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>
- Pey, R., Durán, F., & Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).
- Roll, I., Alevin, V., & Koedinger, K. (2009). *Instruments and challenges in assessing help-seeking knowledge and behavior*. http://www.researchgate.net/publication/228984526_Instruments_and_Challenges_in_Assessing_Help-Seeking_Knowledge_and_Behavior
- Ryan, A., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275>
- Ryan, A., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
<https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf