

**LA AUTOEFICACIA Y LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES
DOCTORALES EN RELACIÓN CON EL EXAMEN DE GRADO**

Tesis presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Maestro en Educación
con Especialidad en Investigación y Evaluación Educativa

Por

Kevin Melecio

© Derechos reservados, 2024

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de
Maestro en Educación

**LA AUTOEFICACIA Y LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES
DOCTORALES EN RELACIÓN CON EL EXAMEN DE GRADO**

KEVIN MELECIO

(Bachillerato en Artes en Ciencias Sociales con concentración en Psicología,
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 2020)

Aprobada el 8 de abril de 2024 por el Comité de Tesis:

Víctor E. Bonilla Rodríguez, PhD
Director de Tesis

Marta Rodríguez Colón, EdD, CPL
Miembro del Comité

Juan P. Vázquez Pérez, PhD
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a mi familia, mis amistades, mis compañeras y mis profesoras/es por ser aquellas personas que aportaron a la posibilidad de este gran logro. Sobre todo, agradezco a mi padre, Edwin, por ser un pilar de apoyo constante en mi vida, independiente de los océanos que nos separan físicamente.

RECONOCIMIENTO

Este logro no hubiese sido posible sin el apoyo recibido por parte de mis profesoras/es y el personal del Departamento de Estudios Graduados.

Agradezco profundamente al esfuerzo y respaldo brindado por el Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, la Dra. Marta Rodríguez Colón y el Dr. Juan P. Vázquez Pérez. Los consejos que me proveyeron en varios puntos clave de esta tesis quedarán marcados por el resto de mi carrera profesional.

Además, agradezco a la Dra. María del R. Medina Díaz y la Dra. Claudia X. Alvarez Romero por brindarme el espacio y la guía necesaria para el desarrollo del instrumento utilizado en este estudio. Igualmente, le doy gracias a aquellas profesoras y compañeras del Departamento que me brindaron consejos, herramientas y ánimos para cumplir con este gran paso.

Quiero reconocer igualmente a mi familia, en particular a Jared, por hacer lo posible por apoyarme en este proceso. Finalmente, agradezco profundamente a mi increíble amiga por más de 13 años, Melanie, por estar ahí cuando necesitaba ayuda, por creer en mí y por siempre motivarme a continuar hacia adelante.

RESUMEN DE LA TESIS

LA AUTOEFICACIA Y LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DOCTORALES EN RELACIÓN CON EL EXAMEN DE GRADO

Kevin Melecio

Director de la tesis: Víctor E. Bonilla Rodríguez, PhD

El objetivo principal del estudio fue determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación de una universidad en Puerto Rico. Para esto, se implementó un diseño secuencial explicativo de métodos mixtos que consistió en dos fases: primero la recopilación de datos mediante un marco de investigación por encuesta proseguido por la contextualización de estos resultados mediante entrevistas semiestructuradas bajo un marco fenomenológico. Para esto, se desarrolló un instrumento electrónico con el que se midieron los niveles de autoeficacia (general y por componente) para completar tareas relacionadas con el examen de grado. Entre 26 participantes en la primera fase, se reportaron niveles consistentemente moderados a altos de confianza para completar tareas relacionadas con el componente de investigación, mientras que estos niveles fluctuaron más para los componentes de Fundamentos y Especialidad. Luego, en las entrevistas, se demostró que la discrepancia en los niveles de confianza se atribuyó a la percepción que participantes tuvieron hacia su preparación para estos componentes.

TABLA DE CONTENIDO

Hoja de aprobación	i
Dedicatoria	ii
Reconocimiento.....	iii
Resumen de la tesis	iv
Tabla de contenido	v
Lista de tablas	x
Lista de figuras	xi
Capítulo I: Introducción.....	1
Trasfondo	1
Planteamiento del problema	7
Propósitos.....	8
Justificación	10
Objetivos y preguntas de investigación	10
Definiciones de conceptos claves.....	13
Uso del género por medio del texto.....	16
Capítulo II: Revisión de literatura.....	18
Introducción	18
Marco teórico.....	18
Procesos involucrados en la autoeficacia.....	20
Fuentes de la autoeficacia.....	22
La medición de la autoeficacia en investigaciones previas.....	23
La autoeficacia en ambientes universitarios	25

Escritos acerca del examen de grado	28
Dimensiones consideradas en investigaciones acerca del examen	28
<i>Administración del examen de grado</i>	29
Propósito del examen de grado	29
Controversias.....	30
Contenido y evaluación del examen de grado	32
<i>Experiencias estudiantiles</i>	34
<i>Antes, durante y después de tomar el examen de grado</i>	34
<i>Perspectivas estudiantes y recomendaciones</i>	36
Políticas Institucionales	38
Universidad Ana G. Méndez.....	38
Universidad Interamericana de Puerto Rico	39
Universidad de Puerto Rico	40
Limitaciones de los estudios.....	41
Resumen	43
Capítulo III: Método	45
Introducción	45
Investigación mediante métodos mixtos.....	46
Diseño	47
Población, escenario y muestreo.....	49
Instrumentos y técnicas de recopilación de datos e información	52
Fase cuantitativa	52
Fase cualitativa.....	59

Procedimiento.....	61
Análisis de los datos y la información.....	64
Análisis cuantitativo	64
Análisis cualitativo	67
Análisis e interpretación conjunta de resultados y hallazgos.....	68
Aspectos éticos	69
Capítulo IV: Resultados y hallazgos	71
Introducción.....	71
Primera fase del estudio	72
Datos sociodemográficos	75
Niveles de autoeficacia en estudiantes doctorales	77
Relación entre la autoeficacia y el rendimiento	85
<i>Relación entre la autoeficacia general y el rendimiento.....</i>	<i>86</i>
<i>Relación entre la autoeficacia por componente y el rendimiento.....</i>	<i>86</i>
Relación entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento	87
Implicaciones para la segunda fase del estudio	89
Segunda fase del estudio	90
Contexto del estudio y las participantes	91
Antes del examen.....	93
<i>Distribución de tiempo para tomar los tres componentes.....</i>	<i>93</i>
<i>Preparación para tomar el examen de grado</i>	<i>95</i>
Perspectiva hacia la preparación.....	96
Planificación y organización para tomar el examen.....	100

Durante el examen	103
<i>Apoyo académico</i>	103
<i>Apoyo social</i>	104
Experiencias psicoemocionales durante el examen	107
Luego del examen	114
<i>Reflexiones acerca de las experiencias</i>	117
Perspectivas hacia la composición y utilidad del examen	117
Retos y recomendaciones	120
Significados	122
Validación de los hallazgos	124
Capítulo V: Conclusión	126
Introducción	126
Discusión	128
Respuestas a las preguntas de la primera fase.....	128
Respuestas a las preguntas de la segunda fase	133
<i>Escalando la montaña (preparación)</i>	134
<i>Autocrítica dentro del proceso</i>	136
<i>Significados del examen</i>	138
<i>Apoyo (académico y social)</i>	139
Conclusión.....	141
Recomendaciones.....	144
Limitaciones.....	146
Sugerencias para estudios futuros	147

Referencias	148
Apéndice A: Modalidades para completar el examen de grado.....	157
Apéndice B: Requisitos para solicitar matricularse en el examen de grado ...	159
Apéndice C: Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado Doctoral (EAEG).....	161
Apéndice D: Carta de invitación para colaborar como persona concedora.....	186
Apéndice E: Hoja de consentimiento para la primera fase	188
Apéndice F: Protocolo de entrevista para la segunda fase	192
Apéndice G: Hoja de consentimiento para la segunda fase	196
Apéndice H: Certificado del curso en línea del CITI Program	200
Apéndice I: Comunicado para reclutar participantes	202
Apéndice J: Relación entre la autoeficacia general y el rendimiento.....	204
Apéndice K: Relación entre la autoeficacia por componente y el rendimiento	208
Apéndice L: Relación entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento	212
Resumen biográfico del autor.....	217

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Fuentes de evidencia para la validez	56
Tabla 2: Resultados del coeficiente de confiabilidad para cada dimensión.....	75
Tabla 3: Perfil de las participantes.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dimensiones de la autoeficacia que se consideraron en este estudio	16
Figura 2: Fases del estudio	64
Figura 3: Modelo de análisis cualitativo	68
Figura 4: Resultados para la sección de autoeficacia general.....	78
Figura 5: Resultados para la sección de autoeficacia frente a la investigación.	79
Figura 6: Resultados para la sección de autoeficacia en fundamentos de la educación	81
Figura 7: Resultados para la sección de autoeficacia para ejercer en su especialidad.....	82
Figura 8: Resultados para la sección de conductas de afrontamiento	84
Figura 9: Pasos llevados a cabo en el análisis	91
Figura 10: Salón utilizado para el componente de especialidad.....	110
Figura 11: Expresiones luego de completar el examen.....	115

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Trasfondo

Para la década de los treinta en los Estados Unidos, ocurrió un alza drástica de estudiantes que solicitaron admisión a programas doctorales y la cantidad de estudiantes ingresadas/os a universidades y escuelas graduadas creció a ser más del doble que en la década anterior. Geiger (2015) atribuyó este hecho al aumento en la accesibilidad de estudiantes estadounidenses a escuelas secundarias en la década los veinte y, por ende, un eventual incremento en las admisiones a los programas universitarios. Como consecuencia, el creciente interés de estudiantes por matricularse en programas doctorales en esta época provocó la necesidad de desarrollar prácticas administrativas y curriculares que sirvieran como pruebas de competencia profesional para atenuar la presencia de estudiantes preparadas/os para ingresar a estos programas de prestigio.

Entre las prácticas que se crearon estuvo el diseño de un proceso riguroso para solicitar admisión a universidades, la asistencia a seminarios como parte de las secuencias curriculares en programas universitarios, las evaluaciones mediante exámenes y la defensa de disertación (Brooks, 2011). Para finales del Siglo XIX, desde la administración de diversas universidades de estudios doctorales en los Estados Unidos se implementó el uso de disertaciones para discernir entre las capacidades esperadas en estudiantes

provenientes de programas de bachillerato y aquellas/os de programas doctorales (Estrem & Lucas, 2003). Es decir, en estas universidades buscaban demostrar el dominio de estudiantes doctorales respecto a temas vinculados a su especialidad. Esto se quiso evaluar mediante un proceso riguroso por el que se señalara el nivel de capacidad necesario para obtener un grado doctoral, en comparación con aquella preparación universitaria adquirida para obtener el grado de bachillerato.

Otro aspecto que surgió por medio de estas nuevas prácticas fue la integración del examen de grado a los programas doctorales en los Estados Unidos. Este es un requisito que se utiliza para realizar una reevaluación de alto riesgo (comúnmente referido como un *high-stakes test*) es un instrumento, evento o proceso que facilita el juicio acerca del conocimiento que adquieren estudiantes con referencia a su desempeño educativo, habilidades académicas, dominio de temas curriculares y teorías de especialidad, comprensión de asuntos éticos en su campo y la aplicación de métodos investigativos (Baggerly & Osborn, 2013; Cannon, 2020; Estrem & Lucas, 2003; Kelley, 2014; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz-Cabrera, 2017). Para la década de los treinta, en los Estados Unidos, se había implementado al examen de grado como instrumento para controlar el egreso de estudiantes que se consideraban no poseer dominio de las destrezas necesarias para ejercer como profesionales graduadas/os de programas académicos prestigiosos (Estrem & Lucas, 2003; Memarian et al., 2019). En distintos campos estadounidenses, Anderson y Swazey (1998), como se citan en Estrem y Lucas (2003), definieron esta

práctica como el acto de *weeding out* estudiantes doctorales que no demostraran las cualidades o la preparación necesaria para ejercer como profesionales en su área de especialidad. Originalmente, esta función se adjudicaba a la disertación, cuya función era evidencia el dominio de temas y procesos asociados al área de especialidad de las/os estudiantes graduadas/os. No obstante, el examen de grado se convirtió en requisito adicional en diversos programas como técnica para evaluar el dominio de temas asociados con estas áreas.

En Puerto Rico, el examen de grado igualmente se ha convertido en requisito habitual para varios programas de maestría y la mayoría de los programas doctorales. En las instituciones de educación superior más prominentes en la Isla, en términos de cantidad de estudiantes de matrícula al nivel graduado (Junta de Instituciones Postsecundarias, 2018), como la Universidad Ana G. Méndez (UAGM), la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR) y la Universidad de Puerto Rico (UPR), se han incorporado el uso de exámenes de grado para la mayor parte de sus programas graduados en educación. Esto se ha instituido a causa de una variedad de razones, entre ellas cumplir con ciertos requisitos que las agencias acreditadoras imponen (Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2019). Por otro lado, otras universidades describen al examen de grado como un requisito para demostrar la integración del conocimiento obtenido en el grado por la o el estudiante para demostrar su capacidad de pensamiento crítico y reflexión (Universidad Ana G. Méndez, 2019).

Para demostrar cómo se ha aplicado el uso del examen de grado en Puerto Rico, se toma como ejemplo al Departamento de Estudios Graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En este, el examen de grado es “una actividad de naturaleza integradora en el que se demuestra competencia académica en la disciplina de estudio como requisito para obtener el grado” (Departamento de Estudios Graduados [DEG], 2019, p. 18). En la Certificación Número 95 (2019-2020), Política Académica para los Estudios Graduados en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (Enmendada) (Senado Académico, 2020) se expresó que todo programa doctoral en el Recinto debe conllevar la aprobación de un examen de grado para determinar candidatura de la o del estudiante para el grado. De acuerdo con esta certificación, la manera en que se administrará al examen y el contenido que se evalúe varía por departamento. No obstante, existen algunas políticas que deben aplicarse a todos los exámenes, independiente del programa o del departamento, como la cantidad máxima de dos intentos por estudiante y la implementación de un sistema de calificación de ‘Aprobado’ y ‘No Aprobado’. Igualmente, como se señaló en el manual de los exámenes de grado del DEG (2019) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, se ha justificado la utilización del examen de grado en algunos programas de maestrías. Un ejemplo de esto es el uso del examen de grado en el programa de Maestría en Educación con Especialidad en Investigación y Evaluación Educativa. En la Certificación Número 14 (2015-2016), Propuesta de cambios a la secuencia curricular del Programa de Maestría con especialidad en

Investigación y Evaluación Educativa (Senado Académico, 2015), para este programa el examen de grado se describió como una experiencia para - estudiantes que fomenta el análisis crítico de métodos utilizados en artículos que se relacionan con su tesis. La relación del examen de grado con la tesis o disertación o de la o del estudiante es un tema que ha sido explorado en distintos estudios acerca del propósito de este (Baggerly & Osborn, 2013; Memarian et al., 2019; Schafer & Giblin, 2008; Wood, 2015). Cabe destacar que la mayor parte de estos estudios se han realizado fuera de Puerto Rico, como los Estados Árabes Unidos (Khalaf et al., 2020), Ecuador (Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017) y Estados Unidos (Patterson, 2006; Schonfeld et al., 2014); lo que evidencia la necesidad de explorar este fenómeno en contextos con poblaciones estudiantiles de universidades puertorriqueñas.

Otro programa no doctoral en que se incorpora el uso del examen de grado es el de la Maestría en Educación con Especialidad en Orientación y Consejería del DEG. En este caso, el examen de grado podría servir como espacio para evaluar el conocimiento de estudiantes en temas que se asocian con el examen de licencia profesional que la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales de Puerto Rico administra y requerido para ejercer la profesión de consejería en la Isla (Ley 147, Ley para Reglamentar la Práctica de los Consejeros Profesionales en el ELA, 2002). Claramente, las funciones del examen de grado dependerán del departamento o área de especialidad en el que se administre. Por ende, aún es necesario explorar el rol del examen y las percepciones de estudiantes hacia este.

En las universidades que se mencionaron, se incorporan prácticas similares a otros departamentos graduados en educación en los Estados Unidos, entre las cuales se encuentra que la cantidad máxima de intentos para aprobar el examen de grado tiende a ser dos o tres (Baggerly & Osborn, 2013; Schonfeld et al., 2014). Estudiantes que excedan la cantidad máxima de intentos son expulsadas/os del programa y pierden la oportunidad de graduarse de este programa en la institución que administró el examen de grado. Por tanto, el examen de grado tiende a ser considerado un *high-stakes test*, al cual usualmente se le atribuye una cantidad máxima de dos a tres intentos antes de dar de baja a la o el candidata/o del programa. Esto va en acuerdo con el término *stakes*, cual se define como la importancia que se brinda a los resultados de la prueba para el grupo que la toma y la institución responsable de su administración (American Educational Research Association et al., 2014).

Así pues, en el campo de la educación, existen argumentos a favor y en contra respecto al uso de *high-stakes test*, como lo son las pruebas de admisión y los exámenes de grado. Aunque se puede apreciar la estandarización de calidad que se promueve por medio de estas y la uniformidad de preparación posgraduada, la gravedad impuesta sobre las consecuencias que se asocian con el examen de grado conlleva riesgo, ansiedades e incertidumbres para el futuro académico de la candidata/o. Este proceso no solo conlleva extensa preparación más allá de lo académico, sino que también se ponen a prueba destrezas de organización, psicoemocionales, socioemocionales y autorreflexivas (Brooks, 2011; Cannon, 2020; Kelley, 2014). Por otro lado, el

contenido y los objetivos del examen de grado han sido puntos de análisis políticos-sociales-económicos, ya que trascienden las interacciones individuales y desempeñan un rol en la reproducción de discursos ideológicos y económicamente motivadas (Cannon, 2020; Wood, 2015).

Finalmente, cabe destacar que existe una variedad de significados que se otorgan al examen de grado, su propósito, su utilidad y los criterios necesarios para cumplir con este requisito. Igualmente, un examen de tan alta importancia puede conllevar efectos emocionales en las experiencias estudiantiles durante su transcurso académico. Sin embargo, hasta el momento de realizar este escrito, no se ha documentado un estudio o análisis del proceso del examen de grado en un contexto puertorriqueño; por ende, es evidente la necesidad de producir literatura acerca del fenómeno para aplicar este conocimiento a un estudio prospectivo.

Planteamiento del problema

Existe una variedad de temas amplios que se relacionan con el proceso del examen de grado, su administración, las percepciones acerca de esto y sus efectos en las experiencias estudiantiles en programas graduados en educación. Sin embargo, se ha hecho poca investigación acerca de los exámenes de grado en general y menos a base de informes empíricos (Cannon, 2020; Koltz et al., 2010). Esto insinúa una falta de documentación de opiniones estudiantiles acerca de los procesos evaluativos de su desempeño académico. Además, se ha documentado que el examen de grado puede conllevar efectos

psicoemocionales en estudiantes que carecen de indagación mayor (Cannon, 2020; Wood, 2015).

En Puerto Rico, el examen de grado se ha implementado como práctica común para programas doctorales en el campo de la educación en los centros educativos con mayor matrícula graduada como la UAGM, la UIPR y la UPR. A pesar de su cotidianidad en estos programas, aún faltan investigaciones acerca de las percepciones de estudiantes respecto a su preparación para enfrentar este fenómeno y una explicación a profundidad acerca de sus experiencias personales con este. Por tanto, este estudio se desarrolló con la implementación de métodos mixtos para auscultar las percepciones de estudiantes doctorales hacia sus experiencias con el examen de grado.

Propósitos

Como parte de los propósitos de esta investigación, se buscó medir las percepciones y conocer las experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado de programas en educación de una universidad en Puerto Rico. Para este estudio, con el término 'percepciones', se hace referencia a la autoeficacia percibida de acuerdo con las descripciones de Bandura (1977, 1995) en su teoría cognitiva-social. Con esto, se quiso determinar la autoeficacia en estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación.

Cumplir con este estudio buscó aportar a satisfacer la necesidad de estudios acerca del examen de grado como fenómeno y proveyó un espacio para estudiantes expresar el rol que desempeña este requisito en su formación

académica y profesional. Las opiniones de las/os estudiantes se consideraron una aportación importante a escuelas graduadas en Puerto Rico al considerar estos aspectos en la toma de decisiones internas y curriculares con respecto a los requerimientos del grado. Es decir, que es fundamental tomar en consideración las voces estudiantiles en la creación y enmienda de políticas institucionales que involucren al examen de grado o el diseño curricular de programas doctorales en educación.

Para cumplir con este propósito, se midió y exploró el concepto de autoeficacia en estudiantes respecto a sus capacidades para completar tareas que se relacionan con el examen de grado mediante un estudio de métodos mixtos con un diseño secuencial explicativo. Este diseño se empleó mediante dos fases (la primera, cuantitativa, y la segunda, cualitativa), cada una con sus propósitos respectivos. Para la primera fase, se buscó identificar la autoeficacia de estudiantes doctorales para tomar el examen de grado mediante una escala que midiera su grado de competencia percibida para realizar tareas necesarias en sus experiencias con el examen de grado. Luego, en la segunda fase, se exploró la autoeficacia en experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Con estas fases, se buscó entender a mayor profundidad la percepción que tienen estudiantes hacia su preparación académica para enfrentar y aprobar el examen de grado y los sistemas de apoyo identificados en el proceso.

Justificación

La mayor parte de los artículos publicados acerca de exámenes de grado y experiencias estudiantiles han sido de naturaleza reflexiva con poco énfasis en estudios empíricos, promoviendo así la necesidad de complementar la literatura existente con investigaciones concretas (Koltz et al., 2010). Además, en varias de estas reflexiones se ha descrito el examen de grado como experiencia pesada y emocionalmente agotadora (Cannon, 2020; Kelley, 2014). Por tal razón, se realizó este estudio con el fin de determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Dentro de esto, se pudo explorar factores psicológicos vinculados a la autoeficacia en esta población y sus experiencias con el examen de grado. Se esperó que esta información tuviera valor en el desarrollo y reestructuración de procesos administrativos que se asocian con el examen de grado; pues, incluyó las opiniones acerca del fenómeno. Además, por medio de esta investigación se recopiló información valiosa para los departamentos de servicios de consejería psicológica y educativa de las instituciones postsecundarias del País, debido a que la misión de la mayoría es la prestación de servicios de ayuda a fin de que los estudiantes logren sus metas académicas y profesionales.

Objetivos y preguntas de investigación

Creswell y Plano Clark (2018) establecieron que se deben considerar tres tipos de preguntas en investigaciones con métodos mixtos: preguntas cualitativas, preguntas cuantitativas y preguntas para la integración de métodos

mixtos. En este caso, se propone realizar un estudio con un diseño mixto secuencial explicativo, el cual conlleva la recopilación de datos cuantitativos, seguido por una fase cualitativa. Para la fase cuantitativa, se propone identificar la autoeficacia de estudiantes doctorales para tomar el examen de grado mediante una escala que mida el grado de competencia que entienden que poseen para realizar tareas necesarias para enfrentar el examen de grado. Con este instrumento, se buscó medir la autoeficacia dentro de las siguientes dimensiones: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer como profesional de su especialidad y conductas de afrontamiento. Luego, en la fase cualitativa, se exploró la autoeficacia en las experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación.

A base de lo que se estipuló, se establecieron los siguientes objetivos para esta investigación:

1. Determinar la autoeficacia (general y por componente del examen) respecto a las acciones de estudiantes doctorales en el examen de grado.
2. Auscultar en torno a las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales antes, durante y después del examen de grado.
3. Indagar el rendimiento que estudiantes doctorales obtuvieron en cada uno de los componentes en el examen de grado.

4. Relacionar la autoeficacia (general y por componente) de estudiantes doctorales con sus conductas de afrontamiento antes, durante y después del examen de grado.
5. Relacionar la autoeficacia (general y por componente) de estudiantes doctorales con su rendimiento en los distintos componentes del examen de grado.
6. Explorar las experiencias personales de estudiantes doctorales en el examen de grado.
7. Explorar los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado.
8. Identificar los indicadores de autoeficacia presentes en las experiencias de estudiantes doctorales en el examen de grado.

Tomando estos objetivos en consideración junto al diseño secuencial explicativo, se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación de índole cuantitativo, cualitativo y mixto:

Mixto

1. ¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia general y por componente del examen?

Cuantitativo

2. ¿Qué nivel de autoeficacia (general y por componente) tienen estudiantes doctorales que tomaron el examen de grado?

3. ¿Qué relación tienen los niveles de autoeficacia (general y por componente) en estudiantes doctorales con su rendimiento en los distintos componentes del examen de grado?
4. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales antes de tomar el examen de grado?
5. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales durante el examen de grado?
6. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales después de tomar el examen de grado?

Cualitativo

7. ¿Cómo es la experiencia personal de estudiantes doctorales al tomar el examen de grado?
 - 7.1 ¿Qué significados estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado?
 - 7.2 ¿Qué indicadores de autoeficacia se identifican en las experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado?

Definiciones de conceptos claves

A base de la literatura que se revisó y para asegurar claridad de ideas en este estudio, se identificaron los siguientes términos como esenciales para comprender la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado.

La autoeficacia se refiere al grado de competencia que una persona percibe tener para realizar tareas necesarias para enfrentar una situación (Bandura, 1977, 1995). De acuerdo con Bandura (1995), la autoeficacia de una persona influye en sus respuestas hacia diversas situaciones que pudiese enfrentar. Es usualmente por medio de esta percepción de autoeficacia que la persona determina la conducta a tomar para remediar o mitigar el asunto presentado. En este estudio, se consideró la autoeficacia para completar tareas que se asocian con los componentes del examen de grado dentro de cinco enfoques: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer como profesional de su especialidad y conductas de afrontamiento. La autoeficacia general se refiere al grado de competencia percibida por la persona para completar tareas necesarias para solucionar situaciones en una variedad de escenarios que no necesariamente se relacionan entre sí. Desde otro punto, la autoeficacia para la investigación se refiere a la capacidad percibida de estudiantes para completar tareas relacionadas con la investigación educativa. Asimismo, la autoeficacia en fundamentos de la educación se refiere al dominio percibido de estudiantes sobre las bases teóricas de su campo y la capacidad para aplicar este conocimiento a argumentos teóricos. Similarmente, la autoeficacia para ejercer como profesional en su especialidad refleja la habilidad percibida de estudiantes para demostrar conocimiento de los fundamentos teóricos, prácticos y éticos desde la especialidad (o subespecialidad) de su programa doctoral.

El examen de grado es un examen que se puede administrar como parte de los requisitos para obtener un grado académico y proveer un espacio para evaluar las competencias que las/os estudiantes han adquirido antes de graduarse de un programa para ejercer como profesional en el campo de su especialidad (Cannon, 2020; Collins & O'Brien, 2011; Estrem & Lucas, 2003; Kelley, 2014; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017).

Los componentes del examen de grado son las tres áreas de conocimiento que se evalúan en el examen de grado que se administra en el departamento bajo estudio (DBE). Este departamento clasificó estos componentes de la siguiente manera: Fundamentos de la educación, Investigación y Especialidad.

El rendimiento de estudiantes doctorales en el examen de grado se consideró como la puntuación que la o el estudiantes obtuvo en cada componente del examen de grado.

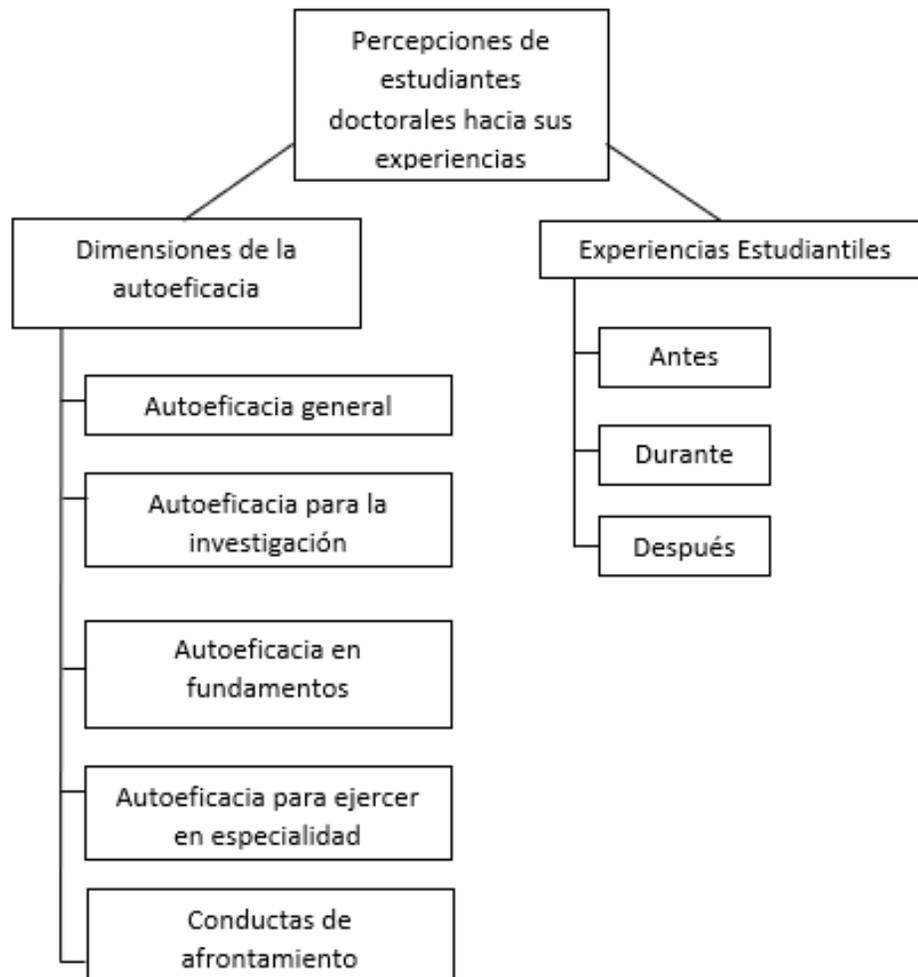
Las conductas de afrontamiento son conductas como respuesta a situaciones o dificultades que requieran alguna solución (Dwyer & Cummings, 2001). Estas se pueden clasificar como conductas para solucionar el problema, conductas emocionales o conductas evitativas.

Tomando un giro hacia las definiciones pertinentes a la segunda fase del estudio, las experiencias son el acto de observar o vivir un evento, ocurrencia, fenómeno, etc.; obteniendo conocimiento por medio de este proceso (Manser, 1996).

La siguiente figura (Figura 1) resume las dimensiones que se consideraron dentro de este estudio:

Figura 1

Dimensiones de la autoeficacia que se consideraron en este estudio



Nota. Basado en las dimensiones identificadas en la literatura consultada. Figura creada por el investigador.

Uso del género en el texto

Se intentó evitar el uso del género masculino o el hombre como referencia a la humanidad o población de interés para este estudio. Asimismo, se reconoció la aclaración que la Real Academia Española (2021) acerca del uso del género

masculino como marca de género inclusivo. Sin embargo, más allá de su composición gramatical, el uso del lenguaje es un acto representativo y constructor de realidades socioculturales; además de no ser exento de debates acerca de su vinculación sociolingüística-política-cultural (Castillo Sánchez & Mayo, 2019). Acerca de la realidad social en Puerto Rico, la Junta de Instituciones Postsecundarias (2018) reportó 13,293 estudiantes graduadas identificadas como mujeres y 7,107 estudiantes graduados identificados como hombres matriculadas/os a tiempo completo en las instituciones de educación superior en la Isla para el 2018. Por ende, se consideró el uso del género femenino, proseguido por el masculino, representación mejorada del colectivo educativa graduado en Puerto Rico; población de interés en este estudio.

Cabe mencionar que se reconoció la realidad de identidades no binarias en Puerto Rico y el uso representativo del 'e' como alternativa de inclusión mayor. Sin embargo, no se pudo justificar su uso con evidencia empírica o estadística debido a la falta de reportes demográficos acerca de estas comunidades en la Isla. No obstante, se debe señalar que su integración al contexto cotidiano promueve el desarrollo lingüístico hacia el establecimiento de una sociedad más incluyente y democrática (Bolívar, 2019). Igualmente, "el uso de la letra 'e' permite una clara concesión a la diversidad de género, contribuyendo a derribar asimetrías lingüísticas para construir una sociedad más equitativa y menos violenta" (Castillo Sánchez & Mayo, 2019, p. 386).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

En esta sección se realizó un recorrido de escritos clásicos y contemporáneos acerca de las percepciones de estudiantes hacia la autoeficacia y sus experiencias con el examen de grado. En efecto, se presentaron los fundamentos de la teoría cognitiva-social y la autoeficacia en ambientes universitarios y se ofreció una vista a las maneras que se ha implementado esta teoría a investigaciones recientes. Luego, se dividió el contenido de investigaciones relacionadas con el examen de grado en acuerdo con temáticas que, comúnmente, se identifican entre los estudios y escritos teóricos: procesos administrativos, contenido del examen de grado y experiencias de estudiantes con este fenómeno. Además, se realizó un reporte breve sobre algunas de las limitaciones investigativas encontradas.

Marco teórico

La teoría cognitivo-social de Albert Bandura se desarrolló como la teoría de aprendizaje social en el 1977. En este, Bandura (1977) estipuló que el comportamiento humano es determinado por la anticipación de consecuencias probables mediante el proceso de crear expectativas basadas en experiencias previas. Estas expectativas se desarrollan a base de estímulos psicobiológicos que provienen del ambiente en que se encuentra la persona por medio de procesos cognitivos y fisiológicos que se determina la acción apropiada a tomarse para solucionar (o evitar a) la situación presentada.

Dentro de la teoría cognitivo-social, Bandura (1977) propuso que parte del desarrollo de estas expectativas se debe a un proceso de aprendizaje social. Bajo este fundamento, el autor describió a los modelos de aprendizaje social; es decir, que describió los modelos de aprendizaje que se realizan en este proceso: aprendizaje simbólico y aprendizaje vicario (o indirecto). Ambas formas de aprendizaje se centran en la observación y recuentos de personas con algún tipo de conocimiento o experiencia con el fenómeno u objeto. Estas observaciones o recuentos pueden aportar a la construcción de estereotipos hacia un constructo que influyen en las respuestas que personas tienen hacia este, independiente de sus experiencias personales.

Pertinente al estudio actual, es conocimiento común que estudiantes tienden a hablar sobre sus experiencias con requisitos de grado como el examen de grado o tesis entre sus pares en distintas fases de su programa académico. Por ende, se podría presumir que las/os estudiantes del Departamento Bajo Estudio (DBE) llegan a la etapa del examen de grado ya conociendo algo acerca del proceso y posiblemente tengan opinión o expectativa relacionada a este. Un aspecto de interés para este estudio fue conocer qué rol ejercen las experiencias vicarias en el significado brindado por participantes a sus experiencias con el examen de grado.

A base de la teoría cognitivo-social, es por medio de este conocimiento (o falta de) que la persona pueda decidir qué conducta debe llevarse a cabo para enfrentarlo, solucionarlo o evitarlo. Esta decisión recaerá en la autoeficacia, concepto que se conoce como el juicio que una persona tiene sobre sus

capacidades para remediar una situación exitosamente. Específicamente, Bandura (1995) lo definió de la siguiente manera: *perceived self/efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves, and act* (p. 2). Debido a la vinculación que el autor señaló entre la autoeficacia, la motivación y la conducta de una persona, el constructo autoeficacia se ha tomado como predictor de la conducta en ambientes universitarios. Para entender el rol de la autoeficacia y la conducta, se debe comprender mejor los distintos procesos llevados a cabo en la determinación de acciones basados en la autoeficacia.

Procesos involucrados en la autoeficacia

Bandura (1995) detalló cuatro procesos en la autoeficacia: proceso cognitivo, proceso motivacional, proceso afectivo y proceso selectivo. Estos se llevan a cabo concurrentemente y no se deben considerar parte de un proceso lineal. El autor tampoco enfatizó la importancia de un proceso sobre otro en la toma de decisiones sobre las conductas realizadas.

Dentro del proceso cognitivo, la persona tiende a visualizar las metas que se esperarían como consecuencia de su ejecución para resolver el asunto presentado. La persona debe determinar la magnitud de la situación y vincular posibles resultados con conductas pertinentes. En el caso de no considerarse aptamente preparada/o para enfrentar una situación o percibir que sus esfuerzos no producirán el resultado deseado, puede optar por removerse del ambiente en que se encuentra el reto. Por otro lado, si considera que sus capacidades

actuales tienen la oportunidad de adaptarse para cumplir con la meta propuesta, la persona puede encontrar motivación para cultivar las destrezas necesarias para alcanzar este objetivo. Por ende, en este proceso, se podría esperar comportamiento asociado a la resiliencia.

En el proceso motivacional, la persona puede imaginar una relación causal entre sus capacidades actuales y los resultados deseados, fomentar el interés de fortalecer sus capacidades actuales para obtener estos resultados o reajustar sus objetivos a base de estas capacidades. Zulkosky (2009) describió este proceso como el nivel de compromiso que una persona tiene hacia las metas propuestas. Similar al proceso cognitivo, este proceso igualmente puede concluir en la resignación o resiliencia en la persona.

En el proceso afectivo, la persona desarrolla una percepción emocional hacia el nivel de amenaza que se puede asociar con la situación presentada. Para llegar a esta respuesta, la persona evalúa los estímulos psicológicos y fisiológicos asociados con la situación presentada. Estas pueden converger en reacciones psicofisiológicas como un alza de ritmo cardiaco, sudor, manos temblorosas, entre otros. Una respuesta no determina la otra, pero sí pueden ampliarse mutuamente si la persona considera que alguno es indicativo de su capacidad para enfrentar la situación presentada en el ambiente.

Por último, en el proceso selectivo, la persona determina el tipo de conducta a tomar para la situación presentada. Esta conducta tiende a ser una de dos: intento de resolver el asunto o evitación del problema presentado. Esta conducta tiende a ser una de dos: intento de resolver el asunto o evitación del

problema presentado. No obstante, cabe destacar que el acto de decidir resolver un asunto no debe tomarse como indicación que la persona está aptamente preparada para enfrentar la situación exitosamente, sino puede entenderse que confía en su habilidad de adaptar su conocimiento y destrezas actuales para desarrollar un plan de acción que solucione la situación efectivamente.

Fuentes de la autoeficacia

Las fuentes de la autoeficacia son experiencias (directas o indirectas) en las vidas de personas que proveen insumo sobre la capacidad de esta persona poder resolver las situaciones presentes a base del éxito o fracaso con dificultades pasadas. La categorización de estas fuentes varía entre autoras/es. Bandura (1995) especificó cuatro fuentes: logros de desempeño, experiencias vicarias, persuasión verbal y estimulación emocional. Por otro lado, Bates y Khasawneh (2007) propusieron tres fuentes para la autoeficacia de una manera más concisa: experiencias de éxito, persuasión verbal y estímulos fisiológicos relacionados a sus efectos emocionales. Luego, Zulkosky (2009) delimitó aún más las definiciones de estas fuentes de la autoeficacia a solo dos: las experiencias sociales (vicarias o persuasivas) y las experiencias personales (éxitos y fracasos). En acuerdo con las fuentes identificadas en estos escritos, para este estudio se consideró las siguientes fuentes de la autoeficacia: rendimiento, experiencias vicarias, persuasión verbal y estimulación fisiológico.

Con el término 'rendimiento', se hace referencia a las experiencias de éxito. Estas son las experiencias exitosas de estudiantes en las áreas académicas y personales que aporta a su capacidad percibida para aprobar el

examen de grado. Como mencionado, las experiencias vicarias son aquellas observaciones o acontecimientos de otras personas con el fenómeno. Estas experiencias son evaluadas por la persona observadora y esta emite un juicio sobre la pertinencia de la experiencia vicaria utilizando sus experiencias personales vinculadas al objeto de interés. Similarmente, la persuasión verbal recae en las palabras de afirmación de personas cercanas o pares para motivar a la persona y aumentar su autoconfianza para enfrentar una situación. Esta fuente de autoeficacia es la más débil debido a la fragilidad de las declaraciones al requerir comprobarse solamente con la ejecución de la persona. Por último, la estimulación psicofisiológica es el dualismo de procesos fisiológicos (ritmo cardiaco, sudor, entre otros) y procesos psicoemocionales (temor, frustración, confianza, entre otros). Ambos procesos deben considerarse ya que uno puede influir o incrementar al otro al momento de confrontar una situación (Bandura, 1995; Bates y Khasawneh, 2007).

La medición de la autoeficacia en investigaciones previas

Siguiendo las recomendaciones que Bandura (1995) estipuló, Pajares (1996) determinó que la autoeficacia debe medirse mediante la capacidad de la persona en realizar tareas específicas que permitan resolver la situación que se presenta. Incluso, el autor señaló que un error común en medir la autoeficacia es el uso de ítems muy abarcadores y no centradas en situaciones precisas.

Pajares (1996) argumentó que la autoeficacia debe vincularse exclusivamente a tareas específicas de un dominio.

Por otro lado, Choi (2005), en su investigación acerca de la autoeficacia como predictor del rendimiento académico de estudiantes universitarias/os, determinó que la autoeficacia general puede presentar información útil acerca de las capacidades percibidas por personas en situaciones diversas. No obstante, para vincular la autoeficacia al rendimiento académico, igualmente señaló la necesidad de medir la autoeficacia desde tareas específicas que estuviesen relacionadas con las dimensiones de interés. Como ejemplo, se puede tomar la definición de la autoeficacia para el aprendizaje virtual que Bates y Khasawneh (2007) describieron. En su estudio, los autores identificaron como indicadores de la autoeficacia para el aprendizaje virtual a las habilidades fijas, las habilidades adquiridas, la ansiedad hacia el aprendizaje virtual, la retroalimentación de profesoras/es, el entrenamiento y las experiencias exitosas. Luego, señalaron tareas específicas que midieran la ejecución de personas dentro de estos subdimensiones.

A base de estas recomendaciones, se debe señalar que la medición de la autoeficacia desde un aspecto general puede ayudar a entender la ejecutoria percibida de estudiantes del DBE en tareas diversas, más allá de lo académico. Sin embargo, es esencial identificar tareas específicas que se relacionen con los diversos componentes del examen de grado para medir la capacidad percibida por estudiantes para cumplir con sus requisitos. Por tal razón, se consideró apropiado medir la autoeficacia mediante un instrumento multidimensional que incorporara ítems que se relacionaban con la autoeficacia general, la autoeficacia para la investigación, la autoeficacia en fundamentos de la

educación y la autoeficacia para ejercer como profesional en su campo de especialidad.

La autoeficacia en ambientes universitarios

Se ha investigado la autoeficacia en ambientes universitarios desde diversas perspectivas. En su estudio, Dwyer y Cummings (2001) buscaron medir la relación entre la autoeficacia, el apoyo social y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarias/os. Administraron un cuestionario y analizaron las respuestas de 75 estudiantes de bachillerato. En sus conclusiones, encontraron que estudiantes implementaban dos estilos de afrontamientos principales: adaptativos o evitativos.

Por otro lado, Coutinho (2008) buscó examinar la relación entre la autoeficacia, la metacognición y el desempeño académico. Para este estudio, 173 estudiantes de bachillerato llenaron un cuestionario para medir la metacognición, la autoeficacia y las estrategias de motivación para el aprendizaje. La autora encontró una relación significativa entre la autoeficacia y la metacognición y una relación moderada entre la autoeficacia y el desempeño académico. Se identificó a la autoeficacia como mediador entre ambos.

Similarmente, Graff (2019) quiso identificar si la autorregulación y la autoeficacia pudieron predecir la procrastinación académica en estudiantes universitarias/os. Para este estudio, 105 estudiantes de bachillerato completaron escalas acerca de la procrastinación académica, la conducta académica, la autorregulación y la autoeficacia en ambientes académicos y la Escala General de la Autoeficacia que Schawzer y Jerusalem (1995), como se citan en Graff

(2019), desarrollaron. En su estudio, Graff (2019) encontró que niveles alto de autoeficacia se relacionaban con niveles alto de procrastinación académica. El autor detalló que esto podría atribuirse a un *fantasy-based cognition*, en que estudiantes consideran que cuentan con las habilidades que se requieran para cumplir con los aspectos generales (*domain tasks*) de un tema en lugar de evaluar las destrezas específicas necesarias para completar cada tarea dentro de ese dominio. Como consecuencia, estas/os estudiantes se proponen metas ambiciosas y exigentes. Al considerar por medio del proceso de tomar el examen de grado se le brinda autonomía a las/os estudiantes al poder escoger varios elementos de este (como la modalidad en la que la tomarán -dependiendo del Área de especialidad- y el tema que trabajarán), se encontró interesante explorar el razonamiento de tales decisiones en esta población.

Tomando un giro en torno a uno de los componentes que se asignan en el examen de grado de la institución universitaria bajo estudio, se han realizado varias investigaciones acerca de la relación entre la autoeficacia y la producción de proyectos empíricos por parte de estudiantes doctorales. Uno de estos es el estudio de Kerrigan y Hayes (2016) en el que examinaron la relación entre la autoeficacia para la investigación en estudiantes doctorales en educación con su interés en producir trabajos empíricos. Para este estudio no hubo muestreo, sino que, dentro de un periodo de dos años, se extendió la invitación para participar a todas las/os estudiantes que estuviesen matriculadas/os en un curso específico de estudios generales. Participaron 147 estudiantes que completaron la Escala para Medir la Autoeficacia en la Investigación (Holden et al., 2007, como se cita

en Kerrigan & Hayes, 2016) y la Escala para Medir el Interés en la Investigación (Bieshke & Bishop, 1994, como se cita en Kerrigan & Hayes, 2016). Finalmente, Kerrigan y Hayes (2016) encontraron que la autoeficacia en la investigación de estudiantes aumentó mientras más cursos de investigación tomaban. Sin embargo, el interés para la investigación no aumentó. Igualmente, no hubo relación entre el interés o autoeficacia con la experiencia previa en investigaciones. Con el estudio actual, se exploraron las variables de autoeficacia para la investigación y los efectos sobre la percepción de estudiantes hacia el componente de investigación en el examen de grado administrado por el DBE.

Un último estudio acerca de la autoeficacia en ambientes universitarios que se discutirá es la de Overall et al. (2011). El propósito de esta investigación era evaluar los roles de supervisoras/es de investigación, la autonomía en la autoeficacia y la satisfacción en la investigación sobre las experiencias de estudiantes en producir de investigaciones. Participaron 359 estudiantes doctorales provenientes de cuatro países y cinco campos profesionales. Las/os participantes llenaron el Cuestionario para Ambientes de Aprendizaje (Williams & Deci, 1996, como se citan en Overall et al., 2011) y el Cuestionario para la Autoeficacia en la Investigación (Forester et al., 2004, como se citan en Overall et al., 2011). En los resultados del estudio, encontraron que los cuatro tipos de apoyo (i.e., académico, personal/emocional, disponibilidad para brindar retroalimentación y autonomía en el proceso de investigación) que las/os supervisoras/es de investigación proveyeron ayudaron a predecir la autoeficacia

y satisfacción en la investigación. Por medio de este estudio se brindaron fundamentos que se consideraron para examinar el rol que ejerce el personal del DBE en la autoeficacia para la investigación.

Escritos acerca del examen de grado

Aunque se ha investigado a la autoeficacia desde diversos puntos de vista en ambientes universitarios, no se logró identificar un estudio en el que se indagara propiamente acerca de la relación de este constructo con las experiencias de estudiantes con los exámenes de grado. En el estudio actual, se examinaron los roles de la autoeficacia desde cuatro dimensiones, cónsono con los componentes examinados en el examen de grado doctoral: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación y autoeficacia para ejercer como profesional en su campo de especialidad. Por medio de recuentos cualitativos, se identificaron algunos de los temas que se han explorado en los estudios que anteriormente se mencionaron: (a) las conductas de afrontamiento, (b) las fuentes de autoeficacia y (c) los sistemas de apoyo durante el proceso del examen de grado.

Dimensiones consideradas en investigaciones acerca del examen

A pesar de la brecha literaria en estudios acerca de la relación que tienen los exámenes de grado con la autoeficacia, se consultaron diversos artículos que se relacionaban con el examen de grado como fenómeno en el transcurso de estudios universitarios. Estos escritos se exploraron los componentes de la prueba dentro de dos dimensiones principales: administración del examen de grado y las experiencias estudiantiles.

Administración del examen de grado

Al considerar los procesos administrativos que se relacionan con el examen de grado, se hizo referencia a su propósito, su contenido, su administración y los pasos llevados a cabo para su evaluación. Es importante notar que se reconoció la variedad de modalidades que existen para cumplir con el requisito del examen de grado en distintas instituciones. Por lo tanto, los trabajos que se revisaron acerca del tema pueden consistir en exámenes de alternativas múltiples, exámenes tipo ensayo, exámenes de preguntas abiertas, portafolios, presentaciones orales o desarrollo de propuestas. Esto variaba a tenor con políticas institucionales descritas en los artículos.

Propósito del examen de grado. De manera general, existe un consenso literario en el que se estipuló que el examen de grado se utilizó como recurso para evaluar el dominio que tienen estudiantes acerca de temas fundamentales de su campo de especialidad como parte de los objetivos establecidos por los programas que la administran (Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017). Desde un enfoque histórico-social, el examen de grado sirvió como portero para la educación superior, apaciguando la cantidad de estudiantes admitidas/os y egresadas/os de programas de prestigio (Estrem & Lucas, 2003). Esto se comprueba en la contemporaneidad, pues el examen de grado es un requisito común para determinar la candidatura de estudiantes doctorales en varios programas graduados estadounidenses. De acuerdo con las declaraciones que se han estipulado, el propósito del examen de grado es uno que varía en acuerdo a las

normativas institucionales que la administra y las metas determinadas. No obstante, parece haber un consenso en su uso como instrumento objetivo para la demostración de competencias que poseen estudiantes matriculadas/os de un programa a tenor con las metas y visiones de su institución o departamento.

Controversias. Desde otra perspectiva, en algunos escritos se ha denominado al examen de grado como un proceso que posee características representativas a ideologías políticas e intereses socioeconómicos dominantes de la época en que se administran (Cannon, 2020; Wood, 2015). Por medio de su estudio cualitativo con una muestra de estudiantes de maestría que participaron en un curso de investigación como alternativa al examen de grado de sus programas, Campa (2010) señaló su preocupación creciente hacia el carácter limitador del examen de grado, pues, en el mismo se enfocaba solo en aspectos de interés institucional, en lugar de las habilidades académicas variadas de sus estudiantes. La autora documentó la implementación de distintas modalidades para cumplir con el requisito del examen de grado, tal que se proveyera espacio para demostrar dominio teórico más articulado con intereses estudiantiles. Con esto, se encontró que estudiantes prefirieron vincular sus tareas para el examen de grado desde un enfoque de justicia social bajo el paradigma constructivista; pues, este contenido se relacionaba con sus intereses explorados en los cursos de su programa.

Desde una perspectiva más personal para la investigadora, Cannon (2020) presentó un escrito autoetnográfico para describir su experiencia con el examen de grado en un programa graduado en educación. La autora consideró

al examen de grado como un medio para presentar las habilidades académicas que adquirió en su programa doctoral. En su reflexión, aplicó el análisis cualitativo con difracción (*diffractive analysis*). Este tipo de análisis consiste en presentar una crítica hacia un fenómeno mediante imágenes y escritos en cuadernos para amplificar el interés o atención de la lectora o del lector a ciertos puntos específicos intencionales. Con esto, señaló el poder discursivo detrás de los exámenes de grado e hizo referencia a las limitaciones investigativas que presentan los exámenes de grado debido a su práctica arcaica en promover la investigación basada en los gustos institucionales en lugar de los intereses académicos y sociales de estudiantes.

Por último, Wood (2015) presentó un análisis acerca de la utilidad contemporánea de los exámenes de grado para programas doctorales en Norteamérica, específicamente Canadá. La autora consideró que el examen de grado se utiliza con intención de fomentar los intereses neoliberales norteamericanos. En su escrito, Wood expuso que el examen de grado es promocionado como recurso para preparar profesionales del magisterio y promover la investigación original. Sin embargo, encontró que existe una relación entre los requisitos de las investigaciones o propuestas generadas y los intereses de donantes financieros gubernamentales que buscan sustentar estudios útiles para el negocio y la economía moderna. Como respuesta a estas influencias políticas en el proceso de evaluación, la autora propuso combatir la necesidad de crear investigaciones solo para contenerse a un sentido de productividad neoliberal y, en su lugar, proporcionar un escenario de

investigación que facilitará el proceso y cambio radical requerida en la sala de clases.

Contenido y evaluación del examen de grado. La evaluación del examen de grado varía por institución a cargo de su administración. Por lo general, el examen de grado se ofrece por medio de distintas modalidades, lo más común siendo el examen tradicional escrito, dividido en dos a cuatro secciones con una puntuación mínima requerida de 70% para su aprobación (Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020). La aprobación del examen de grado usualmente dependerá de la demostración de conocimiento que tiene la o el estudiante acerca de temas fundamentales en su campo de especialidad y dominio de prácticas esenciales para ejercer como profesional egresada/o del programa académico que administra el examen.

Referente al contenido del examen de grado, es común que este se diseñe en colaboración con docentes del área de especialidad para que estudiantes demuestren su conocimiento acerca de temas y prácticas consideradas vitales para la profesión especificada. Baggerly y Osborn (2013) exploraron los objetivos y modalidades que se ofrecían a estudiantes de consejería en educación en su examen de grado a nivel graduado. Para lograr esto, realizaron un estudio por encuesta y encontraron que la prueba se utilizaba para evaluar el progreso de estudiantes en el transcurso de su programa, evaluando temas relacionados con la consejería y orientación, asuntos éticos, la diversidad social, el desarrollo humano, los trabajos en equipo, la evaluación psicológica y los métodos de investigación en la educación. Las alternativas para

completar el requisito del examen de grado varían en técnica de evaluación y autonomía estudiantil en escoger la modalidad en que se le ofrece este. Entre los métodos más comunes se identificaron los portafolios, los exámenes de alternativas múltiples, los estandarizados y los exámenes personalizados.

Similarmente, Schafer y Giblin (2008) quisieron examinar la estructura de exámenes de grado en programas doctorales de criminología y justicia criminal en los Estados Unidos. Para realizarlo, administraron un cuestionario a 32 representantes de universidades estadounidenses, provenientes de una lista programas miembros de la Association of Doctoral Programs in Criminology and Criminal Justice, que ofrecían un programa de grado doctoral en justicia criminal o criminología y que requería sus estudiantes aprobaran al menos un examen de grado antes de graduarse. Un total de 27 representantes respondieron y, mediante análisis de variabilidad entre programas, los autores concluyeron que los exámenes de grado en este campo varían mucho en su contenido y los procesos asociados a su administración. Atribuyeron esto a la creciente cantidad de exámenes individualizados (además de los *take-home tests*) y modalidades alternas que tenían estudiantes para cumplir con este requisito de grado.

Desde una perspectiva en relación con eventos, Khalaf et al. (2020) buscaron documentar las perspectivas de estudiantes y docentes acerca del proceso de exámenes de grado en un formato a distancia como respuesta a la pandemia del SARS-CoV-2 de 2019 (que se conoce comúnmente como COVID-19). Por medio de una investigación por encuesta, propusieron documentar las actitudes de 65 estudiantes y 29 docentes hacia un examen de grado transferido

de una modalidad presencial a una virtual. El mismo constó de cuatro partes: examen de alternativas múltiples, preguntas abiertas con respuestas tipo ensayos, estudio y discusión de casos y presentaciones orales. El examen fue navegado en la Plataforma *Microsoft Teams*. Los investigadores encontraron que la utilización de un formato virtual pudo facilitar el manejo de emociones de ansiedad ante exámenes y la organización del contenido del examen.

Experiencias estudiantiles

Para explorar las investigaciones acerca de las experiencias de estudiantes con el examen de grado, se presentan los trabajos en dos subcategorías: la primera vinculándose a las experiencias estudiantiles antes, durante y después de completar el examen de grado; y la segunda acerca de las perspectivas y recomendaciones de estudiantes en los artículos que se revisaron. Cabe mencionar que las experiencias de las/os estudiantes son únicas y en parte de los estudios que se incluyen aquí se implementó una metodología cualitativa, por lo que la generalización de estos recuentos no fue parte de los objetivos del estudio. Por ende, esta sección sirve para profundizar algunas ideas generales de las percepciones de estudiantes hacia diversos aspectos asociados a sus experiencias con el examen de grado.

Antes, durante y después de tomar el examen de grado. Camacho (2018) presentó un estudio retrospectivo para explorar las motivaciones de estudiantes de un programa vinculado con profesiones en la salud antes de matricularse para tomar el examen de grado. Para lograr esto, investigó la relación entre la preparación estudiantil para tomar exámenes de grado y su

motivación para tomarlo. Luego, verificó en qué magnitud la preparación para tomar el examen de grado se relacionó con la motivación para tomar el examen de licencia profesional al graduarse. En sus conclusiones, reportó una relación significativa entre la preparación para el examen de grado y la motivación para tomar el examen de licencia estatal. Con esto se podría explorar el rol de la motivación de estudiantes para enfrentar otros requisitos de grado luego de aprobar el examen de grado. Los demás requisitos pueden ser la disertación o exámenes de licencias profesionales.

Mantener un sentido de motivación en el proceso de preparación para tomar el examen de grado puede ser uno arduo, lleno de estrés y conflictos que pueden desenvolverse en medio de su ejecución. Kelley (2014) realizó un estudio autoetnográfico para describir su experiencia en el transcurso de tomar el examen de grado. En su escrito, enfatizó en la presencia de asuntos emocionales como el estrés al no considerarse preparada para tomar el examen de grado, el conflicto de roles en ser una madre y una estudiante doctoral a la vez, la autocrítica compulsiva sobre sus respuestas para las preguntas tipo ensayo, el nerviosismo que sintió al llevar a cabo su presentación oral y su sorpresa al haberse enterado que aprobó el examen. Este conflicto emocional experimentado durante el proceso del examen parece ser común en las experiencias estudiantiles (Campa, 2010; Khalaf et al., 2020).

En un estudio fenomenológico acerca de las experiencias estudiantiles mientras tomaban el examen de grado, Koltz et al. (2010) aplicaron el uso de la técnica de foto-voz para reconstruir las percepciones de cuatro estudiantes

doctorales. Algunos de los temas que se identificaron fueron: (a) la tensión al enfrentar conflictos de roles sociales (e.g., estudiante, madre, empleada, hija, etc.); (b) la sobrecarga ante la inmensa cantidad de literatura consultada para responder a cada pregunta del examen; (c) la presencia de la industria educativa como la necesidad de comprar artículos y materiales que faciliten la organización de contenido para responder a las preguntas del examen de grado; y (d) la motivación intrínseca y extrínseca para perseverar en el proceso (e.g., familiares, metas profesionales, reconocimiento académico, etc.).

Perspectivas estudiantiles y recomendaciones. Para conocer las perspectivas generales acerca del proceso relacionado con el examen de grado, Memarian et al. (2019) realizaron un estudio por encuesta con estudiantes doctorales en ingeniería. Las investigadoras buscaban darle énfasis a la preparación que recibía las/os estudiantes antes de tomar el examen de grado. Algunos temas investigados en este estudio fueron las experiencias de estudiantes con el examen de grado, la percepción hacia el examen de grado, la percepción hacia su contenido y la contribución del examen de grado al proceso de investigación. Además, quisieron conocer las opciones de estudiantes hacia los objetivos del examen a nivel administrativo y documentar algunas recomendaciones para mejorar el proceso. Con una muestra de 35 estudiantes doctorales, encontraron la necesidad de simplificar el proceso para administrar el examen de grado y mitigar los niveles de estrés con respecto al examen. Por último, recomiendan mejorar la retroalimentación provista por personal docente

durante el proceso del examen de grado como técnica para aliviar niveles de ansiedad que sienten estudiantes.

Desde un enfoque administrativo, Romero-Ortega y Sanz Cabrera (2017) determinaron en qué medida se afecta la formación investigativa del alumnado con el uso de exámenes de grado como alternativa a la tesis o trabajos investigativos como culminación del grado universitario. Este estudio es parte de un análisis longitudinal (desde 2013) fundamentado en la pedagogía crítica. Su propósito fue entender las perspectivas y prácticas formativas en la investigación de dos cohortes de estudiantes en educación. Se encontró un aumento en proyectos finales mediante los exámenes de grado, pero una disminución de experiencias investigativas de las/os egresadas/os. Esta comparación se hace con la implementación reciente del examen de grado como alternativa a la tesis, tesinas, monografías, proyectos especialidad de grado y proyectos especiales para la titulación profesional.

Entre algunas recomendaciones que se mencionan en la literatura, varias/os autoras/es comparten la noción de desarrollar políticas específicas y claras a nivel institucional en relación con las decisiones administrativas tomadas cuando la o el estudiante reprueba el examen de grado, planificar un proceso para tomar el examen de grado en acuerdo con las necesidades e intereses estudiantiles y la preparación mejorada del proceso para tomar el examen de grado (Baggerly & Osborn, 2013; Kelley, 2014). Memarian et al. (2019) enfatizaron en la necesidad de simplificar los procesos para tomar el

examen, reducir el estrés y ansiedad estudiantil asociado con este y mejorar la retroalimentación del personal docente dentro del proceso.

Políticas institucionales

Para contextualizar el rol del examen de grado en Puerto Rico, presento las políticas implementadas en tres instituciones prominentes en el campo de la educación a base de la matrícula de estudiantes doctorales (Junta de Instituciones Postsecundarias, 2018): la Universidad Ana G. Méndez (UAGM), la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR) y la Universidad de Puerto Rico (UPR).

Universidad Ana G. Méndez

De acuerdo con la Guía de Orientación para el Examen Comprensivo de Grado de la Universidad Ana G. Méndez (2019), este es requisito para todos los programas doctorales en educación (tanto Ed.D. como Ph.D.) y se examina dentro de tres áreas académicas: medular (fundamentos de la educación), especialidad e investigación. En esta institución, el examen de grado se ofrece dos veces al año, una vez por semestre. Como parte del propósito, el examen de grado presenta ser un espacio para estudiantes demostrar su capacidad para “discriminar entre opiniones y datos, discernimiento, integración planificación, y el desarrollo de criterios para abordar una situación al comunicar un juicio crítico” (UAGM, 2019, pp. 8-9). Igualmente, la UAGM (2019) señaló lo siguiente acerca del examen de grado:

tiene como propósito ayudar al estudiante en la integración de conocimientos y en la evaluación de su formación general en la materia... El examen comprensivo de grado se fundamenta en preguntas

integradoras que se derivan de una situación o planteamiento educativo, enunciado o problema, que el estudiante examinado deberá responder a manera de ensayo o composición, evidenciando su nivel cognoscitivo y las clasificaciones más complejas de las destrezas de pensamiento crítico y reflexivo. (p. 9)

Similar a los estudios de Baggerly y Osborn (2013) y Schafer y Giblin (2008), el estudiante tiene una cantidad limitada de veces para aprobar el examen de grado y permanecer en el programa doctoral. A diferencia de las tendencias señaladas en estos escritos, la UAGM (2019) requiere una puntuación mínima de 75% para aprobar el examen de grado y cada estudiante tiene una cantidad máxima de tres intentos para aprobarlo. Cabe señalar que las distinciones entre la UAGM y las investigaciones señaladas podrían atribuirse al hecho que las tres fuentes hacen referencia a distintos campos académicos.

Universidad Interamericana de Puerto Rico

De acuerdo con la información del Catálogo Graduado de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (2019), las/os estudiantes doctorales deben aprobar un examen comprensivo luego de haber culminado por lo menos 30 créditos del programa matriculado. Luego de este proceso, se reconocerá la candidatura de la o del estudiante al grado doctoral y se aprobará su matrícula al curso de disertación doctoral. Es pertinente notar que el Programa de Doctorado en Educación (Ed.D.) en Liderazgo e Instrucción en la Educación a Distancia no requiere aprobación del examen de grado antes de pasar a la fase de disertación, pero sí la requiere para la obtención del grado.

Igual al caso de la UAGM, la o el estudiante tendrá tres intentos para aprobar el examen comprensivo y este debe aprobarse con una puntuación

mínima de 75%. El mismo se evaluará mediante dos modalidades: oral y escrita. Cabe destacar que en el catálogo no se definió el propósito del examen de grado ni se especificó su vinculación con los objetivos del programa, pero sí señaló su importancia para determinar la candidatura al grado doctoral del programa correspondiente.

Universidad de Puerto Rico

La UPR es el sistema universitario con mayor cantidad de modalidades para sus estudiantes doctorales en educación poder cumplir con el requisito del examen de grado, implementando una variedad de alternativas o una combinación de estas en acuerdo con la administración del Área de especialidad (Departamento de Estudios Graduados [DEG], 2019). En acuerdo con el Manual del Estudiante del DEG (2012):

El examen de grado es una actividad de naturaleza integradora en la que se demuestra competencia académica en la disciplina de estudio como requisito para obtener el grado... El propósito de este examen es posibilitar que el estudiante demuestre su capacidad para tratar la materia general y particular de la disciplina. (p. 18)

Similar a las otras instituciones, el examen de grado también se utiliza como criterio para determinar candidatura de la o del estudiante al grado doctoral.

De acuerdo con la Certificación Número 95 del Senado Académico 2019-2020, todo programa doctoral del Recinto de Río Piedras de la UPR debe contar con un requisito de examen de grado y la o el estudiante debe obtener una puntuación mínima de 70% para aprobarlo dentro de una cantidad máxima de dos intentos. En el caso de sus programas doctorales en educación, el examen de grado se administra mediante tres componentes: (a) fundamentos de la

educación, (b) investigación educativa y (c) especialidad. Aquellos componentes que no se aprueban en el primer intento de tomar el examen se podrán retomar en el segundo intento, en el que pueden tomar en consideración las recomendaciones por docentes que calificaron el primer intento. Las modalidades para completar el requisito del examen doctoral se señalan en el Apéndice A, a base del DEG (2019). Igualmente, los cursos requisitos para matricularse en el examen de grado doctoral varían por Área y se detallan en el Apéndice B, a base del DEG (2019).

Referente a las especificidades de los programas graduados en educación, por medio del examen de grado se busca evaluar los mismos componentes para cada uno. No obstante, su contenido de este y las rúbricas para evaluarlo podrían variar. La UPR cuenta con tres áreas de especialidades doctorales en educación: Orientación y Consejería, Currículo y Enseñanza y Liderazgo en Organizaciones Educativas. De acuerdo con el DEG (2019), cada Área se encargará de establecer las modalidades disponibles a estudiantes, las fechas límites para entregar componentes y las rúbricas que se utilicen para la evaluación de estos. Las modalidades por Área se detallan igualmente en el Apéndice A.

Limitaciones de los estudios

Dentro de los estudios que se consultaron, varios escritos cuantitativos presentaron tener una falta de evidencia de validez sobre las interpretaciones hechas y confiabilidad sobre las medidas tomadas. Lo mismo ocurre con la credibilidad de los estudios cualitativos. En el caso de consultar alguna fuente de

evidencia de validez, solamente Baggerly y Osborn (2013) hicieron referencia a la confiabilidad de los resultados que obtuvieron mediante un análisis por alfa de Cronbach.

Otra limitación que se debe reconocer es que en los artículos de Cannon (2020) y Kelley (2014) se utilizó el diseño de autoetnografía en el cual solo se trabaja con fuentes de información primarias de las autoras mismas como cuadernos, fotos y correos electrónicos, pero no hubo consulta de personas externas para sostener algunas de las afirmaciones hechas. Incluso, Gingrich-Philbrook (2013) señaló este asunto pues, a pesar de abogar por la autoetnografía para realizar investigaciones narrativas, este autor reconoció la posible desorientación de aspectos críticos en la historia al basar el análisis en recuentos personales de la investigadora o investigador. Desde la fenomenología, Koltz et al. (2010) solo consultaron a cuatro estudiantes en lugar de los seis a 10, según Creswell y Poth (2018) recomendaron. Por tanto, se considera que hay gran beneficio de continuar explorando el tema de los exámenes de grado bajo el diseño fenomenológico para obtener mayor exposición sobre las experiencias de estudiantes.

Ciertamente, para mitigar los asuntos que se han señalado en algunos de estos artículos, se implementó este estudio que siguiera las recomendaciones de autoras/es expertas/os en métodos cuantitativos y cualitativos. Con esto, se esperó apaciguar elementos ausentes de los estudios consultados como la falta de consideración por fuentes de validez/credibilidad y confiabilidad. El análisis del estudio actual dependió de la información recolectada de manera apropiada

con la intención de lograr una interpretación triangulada y así incorporar el mayor uso de datos recolectados mediante métodos mixtos.

Resumen

En esta sección, se presentaron los planteamientos elaborados en investigaciones acerca de los procesos administrativos en relación con el examen de grado, su contenido, las experiencias estudiantiles y las limitaciones presentadas en estudios contemporáneos. Además, se realizó un recorrido breve de la teoría cognitiva-social de Bandura (1977, 1995) y las maneras para medir la autoeficacia estipulado por autoras/es como Choi (2005) y Pajares (1996).

De manera general, se ha encontrado que el propósito del examen de grado ha llegado a un consenso entre investigadoras/es acerca de su uso como recurso para estudiantes poder demostrar la formación académica que ha contenido en el transcurso de sus programas graduados (Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017). Sin embargo, estas conclusiones no se presentan sin sus contradicciones con respecto a la vinculación del examen de grado a influencias sociales-políticas-económicas (Campa, 2010; Cannon, 2020; Wood, 2015). Esto sugiere que debe considerarse la sensibilidad sociohistórica al momento de investigar asuntos que se relacionan con este examen.

Por lo general, el examen de grado consiste en diversas modalidades, métodos de evaluación, contenido y requisitos mínimos para su aprobación. Esta variedad de estilos crea experiencias únicas para estudiantes partícipes. No

obstante, existen factores comunes entre estas, como lo es la preocupación acerca de la preparación estudiantil (Camacho, 2018; Memarian et al., 2019), el conflicto de roles sociales, los procesos psicoemocionales que enfrentan estudiantes (Cannon, 2020; Kelley, 2014; Koltz et al., 2010) y la preocupación por las destrezas que las/os estudiantes adquieren respecto a su formación académica (Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

El propósito de esta investigación fue determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Para lograr esto, esta investigación estuvo guiada por la pregunta integradora de los datos cuantitativos e información cualitativa, igualmente se consideró la pregunta: ¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia general y por componente del examen? La respuesta de esta pregunta dependió de la información recolectada para responder a las preguntas de índole cuantitativo y cualitativo, respectivamente, establecidas en el Capítulo I.

En esta sección, se discuten las consideraciones metodológicas que se siguieron para llevar a cabo en el estudio. Específicamente, se define y justifica la utilización de métodos mixtos y los enfoques que se utilizaron en la parte cuantitativa y en la cualitativa, para darle estructura a la investigación. También, se relatan detalles acerca de la selección de participantes y el escenario. Además, se identifican el instrumento y la técnica y procedimientos que se implementaron en estos. Finalmente, se exponen los análisis que se llevaron a cabo con los datos y la información y los aspectos éticos que se consideraron en el estudio.

Investigación mediante métodos mixtos

La mayor parte de los escritos acerca del examen de grado han sido teóricos y reflexivos respecto a experiencias particulares de estudiantes. A pesar de la utilidad de estos estudios en presentar la diversidad de situaciones o ambientes que las/os estudiantes enfrentan, existe una carencia de estudios empíricos para establecer una representación apropiada de estudiantes y, por ende, sus perspectivas. Por tanto, en este estudio se utilizó métodos mixtos para determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación.

El uso de métodos mixtos comenzó a discutirse en la década de los 70s al surgir la práctica de integrar el uso de instrumentos cuantitativos (e.g., cuestionarios) y técnicas cualitativas (e.g., entrevistas semiestructuradas) como un nuevo estilo de investigación para enriquecer la imagen de fenómenos que se obtiene mediante el uso de un solo tipo de metodología (Creswell & Plano Clark, 2018). La razón por aplicar esto al estudio actual se debe a su complementación entre metodologías para enriquecer la imagen del fenómeno que se estudiará. En este caso, el propósito del este estudio fue determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. El acercamiento explicativo de las metodologías que se aplicaron permitió el entendimiento mayor acerca de las experiencias que esta población comparte.

Diseño

Para lograr los objetivos que se propusieron para guiar este estudio, se aplicó el diseño mixto secuencial explicativo. Creswell y Creswell (2018) definen este diseño como uno que involucra la recolección de datos en una fase cuantitativa, seguido por una fase cualitativa planificada a base de los resultados de la primera fase. El enfoque de la segunda fase fue proveer una explicación mayor respecto a los datos cuantitativos mediante la integración de resultados cuantitativos y cualitativos. El estudio actual consistió en las siguientes dos etapas: primero, la recopilación y el análisis de datos cuantitativos para proseguir a una fase cualitativa, que conllevó la recopilación y análisis de información que permita complementar o profundizar en torno a los resultados de la primera fase. Luego, los resultados y los hallazgos obtenidos en estas dos etapas se unieron para establecer las conclusiones principales del estudio que respondieron a la pregunta integradora del trabajo.

La primera fase del estudio (cuantitativa) llevó una estructura a base de investigación por encuesta (electrónica). Este tipo de estudio se utiliza para describir tendencias acerca de intereses u opiniones con el fin de identificar creencias y actitudes de individuos (Creswell & Guetterman, 2019). Similarmente, Fowler (2014) especificó que algunas de las funciones comunes para la utilización de estudios por encuestas incluyen identificar opiniones, percepciones, características y patrones en comportamiento de una población específica. Para esta investigación, esta fase tuvo como propósito identificar la autoeficacia de estudiantes doctorales para tomar el examen de grado mediante

una escala que mida su grado de competencia percibida para realizar tareas necesarias para enfrentarlo. Por tanto, se determinó que fue apropiado el hecho de realizar este estudio debido a la cantidad limitada de literatura que se encontró acerca del fenómeno hasta el momento de realizar este escrito. Lo adecuado de esta decisión se basó en las recomendaciones de McMillan (2016), quien dijo que los estudios descriptivos tienen mayor favor cuando un área ha sido poco investigado anteriormente. Además, este fue uno de los pocos estudios en proveer datos empíricos en relación con las experiencias de estudiantes en Puerto Rico con el examen de grado.

La segunda fase, cualitativa, se estructuró a base de un enfoque fenomenológico, para entrar en mayor detalle en la autoeficacia que se midió en la fase cuantitativa. El enfoque fenomenológico se utiliza para estudiar un problema o tema por medio de la percepción de las/os participantes al observar la manera en que se experimentan, viven y presentan al fenómeno con la intención de encontrar significado en sus experiencias (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). Las narraciones de las/os estudiantes doctorales proveyeron un entendimiento mayor respecto a la autoeficacia en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación.

Utilizar métodos mixtos involucra planificación adecuada de los métodos que se apliquen, identificando el valor entre resultados cuantitativos y hallazgos cualitativos, tal que se establezcan acercamientos apropiados para la integración de los datos y la información (Serrano-García et al., 2019). El procedimiento acerca del orden que se propuso para el uso de los métodos se discutirá a

profundidad más adelante en este capítulo. Referente a la integración y presentación de los datos y la información que se recopiló, se estableció una distinción entre datos cuantitativos e información cualitativa, de acuerdo con sus fases respectivas. Subsecuentemente, se discute los análisis que se realizaron con los datos cuantitativos y la información cualitativa y su correspondiente interpretación.

Población, escenario y muestreo

De acuerdo con el propósito del estudio y las preguntas de investigación, se consideró apropiado definir a la población de interés como estudiantes graduadas/os de programas de educación en Puerto Rico. Por ende, se consideró adecuado para la selección de participantes los siguientes criterios: (a) ser o haber sido estudiante doctoral de educación; y (b) haber aprobado el examen de grado de su programa o área de especialidad. El hecho de haber pasado por el proceso fue esencial de acuerdo con el enfoque fenomenológico de la fase cualitativa, cónsono con las recomendaciones de Moustakas (1994), quien estableció que las/os participantes de estos estudios deben haber vivido la experiencia para retomar sus experiencias y emociones respecto al fenómeno.

Asimismo, según la definición de Fowler (2014) respecto a un marco muestral (i.e., grupo de referencia para seleccionar a participantes), las/os estudiantes del Departamento Bajo Estudio (DBE) tuvieron la oportunidad de ser seleccionadas para participar en el estudio, siempre y cuando cumplan con los requisitos señalados en el párrafo anterior. Por ende, se describió a la población objetiva de este estudio como toda/o estudiante graduada/o del DBE que haya

completado el examen de grado de su programa. El marco muestral del estudio fueron las/os estudiantes matriculadas o egresadas/os de un programa doctoral del DBE que hayan cumplido con este proceso.

Considerando este marco muestral, se consultó una lista que contuvo información acerca de las/os estudiantes adscritas/os al DBE. Cabe destacar que, de acuerdo con las leyes correspondientes que velan por la seguridad de estudiantes en contextos académicos, se reconoció que no se tendría acceso directo a tales documentos. Por tanto, se solicitó la colaboración del personal administrativo del DBE para contactar a las/os participantes del estudio. A base de la información del autoestudio de programas graduados del DBE, publicada en la página electrónica de este, la cantidad de personas que se evaluaron en el examen de grado doctoral en el periodo de 2015 a 2020 fueron 45. A partir de la tabla de Cohen (1977), como se cita en Creswell y Guetterman (2019), la cantidad aproximada de personas que se requieren para este estudio sería 40 participantes. No obstante, a pesar de la información que se consultó para calcular esta cantidad, se estableció comunicación formal con el personal administrativo del DBE para conocer datos (no identificables de estudiantes) referente a la cantidad de estudiantes matriculadas/os en programas doctorales que estuvieran en su etapa de disertación para el año académico 2022-2023, indicando su aprobación del examen de grado. Con esto, se determinó que la cantidad de participantes para este estudio era de aproximadamente 115.

Para esta investigación, se seleccionó como escenario una universidad en Puerto Rico en el cual se ofrecen programas doctorales en educación. Se

escogió solamente una universidad como escenario por su accesibilidad y la necesidad de cumplir solo con las normativas institucionales que se han establecido para la involucración de seres humanos en investigaciones. A pesar de la información valiosa que se pudiese recolectar al involucrar otras instituciones graduadas de educación, se consideró que era más viable centrarse en un departamento específico para facilitar la descripción del contexto específico de este escenario al realizar las conclusiones del estudio y obtener profundidad en los hallazgos.

Referente al tipo de muestreo, McMillan (2016) mencionó que el muestreo secuencial de métodos mixtos es apropiado para este tipo de investigaciones, el cual se refiere a un muestreo dividido por etapas cónsono con el diseño aplicado (explicativo o exploratorio). Para este estudio, se realizará un muestreo de una población cerrada. Schonlau et al. (2001) especificaron que este tipo de muestreo consiste en construir el marco muestral mediante listas de miembros de una población que pertenecen a una organización en particular. Al considerar que las/os participantes para este estudio provinieron de un solo departamento, se encontró pertinente solicitar la colaboración del personal administrativo del DBE para distribuir el instrumento a la lista de integrantes del DBE mediante el correo electrónico institucional. Así, según el carácter del muestro secuencial de métodos mixtos, las/os participantes para la segunda fase fueron las/os mismas/os participantes de la primera fase. Por tanto, se incluyó un enlace a un cuestionario opcional como parte del instrumento principal de este estudio. En este, la o el participante pudo, voluntariamente, proveer su información de

contacto para participar en la segunda fase del estudio, sin que hubiera asociación entre la identidad y las respuestas al cuestionario. Esta decisión se debió a la cantidad limitada de estudiantes disponibles en el escenario que se especificó. Además, se consideró que este grupo era adecuado para comprobar que el instrumento que se desarrolló en la primera fase contenía información representativa de la autoeficacia de este grupo hacia sus experiencias con el examen de grado. Además de esto, al ser esta segunda fase cualitativa, se esperó participar una cantidad menor que en la primera fase del estudio.

Instrumento y técnicas de recopilación de datos e información

Fase cuantitativa

Luego de revisar estudios acerca del tema, no se logró identificar un instrumento que incorporara una base conceptual que buscara medir las dimensiones de interés para la investigación actual (i.e., autoeficacia percibida de estudiantes y la autoeficacia de este grupo en sus experiencias personales con el examen de grado). No obstante, cabe mencionar que Memarian et al. (2019) crearon un instrumento que parece incluir algunos temas que se relacionan con el tema de investigación, tales como las experiencias de estudiantes con el contexto del examen de grado, conocimiento de la utilidad del examen y las perspectivas de estudiantes hacia el propósito del mismo. Sin embargo, las autoras no describieron con suficiente detalle del proceso que se llevó a cabo para desarrollar el cuestionario ni la pertinencia de los ítems con los objetivos de estudio. Además, algunos ítems parecen tener lenguaje muy abarcador para concretamente medir algún elemento asociado con el constructo,

por ejemplo, el ítem número 1: “*exam being an enjoyable experience*” (Memarian et al., 2019, p. 4).

Para mitigar la brecha en la literatura referente a un instrumento que pueda medir las dimensiones de interés en este estudio, se diseñó un instrumento (ver Apéndice C) por medio del que se pudieran recopilar datos acerca de la autoeficacia de estudiantes para completar tareas relacionadas con el examen de grado de sus programas y, a su vez, provea información acerca de la autoeficacia de este grupo en sus experiencias personales con el examen de grado. El instrumento tiene como título Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado (EAEG). Tomando en consideración las recomendaciones de Bandura (1995), Choi (2005) y Pajares (1996) para medir la autoeficacia, el propósito de este instrumento fue medir la autoeficacia de estudiantes doctorales para completar tareas relacionadas con el examen de grado en programas graduados en educación en Puerto Rico. Este instrumento buscaba medir este constructo mediante cinco dimensiones principales: (a) Autoeficacia general, (b) Autoeficacia para la investigación, (c) Autoeficacia en fundamentos de la educación, (d) Autoeficacia para ejercer en su especialidad y (e) Conductas de afrontamiento.

Así pues, se puso énfasis en estas dimensiones debido a que provienen de los constructos medidos en investigaciones previas acerca del tema de la autoeficacia en ambientes académicos (Bates & Khasawneh, 2007; Choi, 2005; Coutinho, 2008; Graff, 2019; Kerrigan & Hayes, 2016; Overall et al., 2011), las actitudes de estudiantes hacia procesos administrativos como modalidades,

administración y evaluación (Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020; Koltz et al., 2010; Patterson, 2006), propósitos y contenido del examen (Campa, 2010; Estrem & Lucas, 2003; Guloy et al., 2019; Memarian et al., 2009; Wood, 2015) y respuestas emocionales experimentadas durante el proceso del examen (Cannon, 2020; Kelley, 2014).

Respecto a la escala de respuesta, una alternativa para el desarrollo de este instrumento es la implementación de una escala tipo Likert, dado a su utilidad para explorar actitudes al asignar un nivel de acuerdo (*agreeability*) de una muestra hacia una declaración que represente al fenómeno de interés (Joshi et al., 2015; Likert, 1932). Para este estudio, por medio del instrumento se quiso medir la autoeficacia mediante la representatividad de comportamientos claves. De acuerdo con esta descripción de la escala, el instrumento tuvo las siguientes categorías de respuestas para medir la autoeficacia: nada confiada/o, poco confiada/o, algo confiada/o y muy confiada/o. Para medir las conductas de afrontamiento, se implementaron las siguientes alternativas de respuestas: nada parecido a mí, poco parecido a mí, algo parecido a mí y muy parecido a mí. Cabe señalar que no se utilizó la categoría de neutral debido a su beneficio debatible en escalas de este tipo. Dillman et al. (2014) sostienen que el uso de la categoría neutral posee ciertas ventajas y desventajas en la construcción de escalas ordinales. Por un lado, se debe reconocer que la categoría provee un espacio para participantes tomar una postura verdaderamente neutral cuando las categorías presentes no reflejen su pensar respecto al tema señalado en el ítem. Sin embargo, Krosnick y Fabrigar (1997), como se citan en Dillman et al.

(2018), argumentaron que esta opción puede presentarse como una oportunidad para participantes no reflexionar sobre su respuesta y demostrar su opinión. El investigador, preocupado por esta preocupación, decidió no incluir la alternativa neutral. No obstante, para asegurar la autonomía de la participante, se señaló en las instrucciones del instrumento que su participación es completamente voluntaria y puede optar por no responder cualquier ítem, independiente de su razón por hacerlo.

Para asegurar el uso adecuado de los ítems que se desarrollaron para el instrumento, se consideraron los procesos cognitivos que conlleva responder a premisas de un cuestionario. Groves et al. (2004) detallaron los siguientes pasos para este proceso: (a) comprender la premisa; (b) recuperar información; (c) juzgar y estimar; y (d) reportar una respuesta. Por otro lado, Dillman et al. (2014) especificaron los siguientes pasos del proceso cognitivo de respuesta: (a) percepción del ítem, (b) comprensión del ítem, (c) recuperación de información, (d) juicio de la información presentada y (e) respuesta al ítem. En lo general, ambos grupos de colaboradores describieron procedimientos similares. Primeramente, el instrumento debe presentarse de una manera que facilite manejo de este por parte de la lectora o del lector y los ítems deben estructurarse de una manera clara para asegurar la comprensión de la lectora o del lector respecto a la información solicitada. Segundo, las premisas deben propiciar la recuperación de la información de interés. Con esto, la/el participante debió emitir un juicio sobre la información recuperada antes de seleccionar su respuesta a la premisa. Como parte de revisar la claridad y pertinencia de los

ítems para fomentar este proceso cognitivo, fue importante consultar las fuentes de evidencia de validez; específicamente, la evidencia en relación con el contenido del instrumento.

Como la American Educational Research Association et al. (2014) estipularon, existen cinco fuentes para evidenciar la validez de las interpretaciones que se hagan sobre los resultados de un instrumento: (a) evidencia basada en el contenido del instrumento, (b) evidencia basada en los procesos de respuesta, (c) evidencia basada en la estructura interna, (d) evidencia basada en la relación con otras variables y (e) evidencia basada en las consecuencias de la evaluación. Para desarrollar este instrumento, se trabajó con las fuentes de evidencia establecidas en la Tabla 1.

Tabla 1

Fuentes de evidencia para la validez

Fuente de evidencia	Actividad propuesta
Contenido	Consulta a personas conocedoras para evaluar la representatividad y relevancia del contenido de los ítems.
Proceso de respuesta	Entrevistas cognitivas a una muestra pequeña de la población de interés.
Estructura interna	Análisis de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach para examinar la interrelación estadística en las respuestas para confirmar la estructura teórica.

Nota. Adaptado de “Fuentes de evidencia de validación” por American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014. Standards for educational and psychological testing. Derechos de autor 2014 American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education.

Cabe mencionar que se reconocieron las limitaciones que puedan presentarse en este estudio en términos de los recursos disponibles para evidenciar las cinco fuentes de validez. Por tanto, se consideró que es de mayor

pertinencia y viabilidad evidenciar la validez basada en el contenido, la validez basada en los procesos de respuesta y la validez basada en la estructura interna. Como se estipuló en la Tabla 1, para evidenciar la validez basada en el contenido se consultó a personas conocedoras para evaluar la representatividad y relevancia del contenido del instrumento, a las cuales se les invitará formalmente (Apéndice D).

Para evidenciar la validez basada en los procesos de respuesta, se realizó una serie de entrevistas cognitivas a una muestra pequeña de la población de interés. Fowler (2014) estableció que esta muestra tiende a ser de entre cinco a 10 participantes. En este estudio, se quiso consultar a cinco personas debido a la cantidad pequeña de miembros del marco muestral. Esto hubiese permitido la participación de la mayor cantidad de participantes en la fase cuantitativa. Sin embargo, en total se logró entrevistar a tres personas pertenecientes a la población de interés. Cabe destacar que lo ideal hubiese sido asegurar la representatividad del estudiantado del DBE, por lo que se debió entrevistar a por lo menos una persona de cada Área de especialidad del programa doctoral en educación. En total, el DBE contó con diez Áreas de especialidad, por lo que era necesario realizar 10 entrevistas.

Respecto a la evidencia para la validez basada en la estructura interna, era pertinente realizar un análisis de confiabilidad mediante coeficientes de consistencia interna utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach. La American Educational Research Association et al. (2014) describieron este tipo de coeficiente como uno basado en la relación entre puntuaciones derivadas de

ítems que se acumulan dentro de una sola administración. A base de esta descripción, fue de mayor interés evidenciar la confiabilidad por medio de este tipo de coeficiente al considerar la subjetividad del constructo que se buscó medir. En el caso de la EAEG, las respuestas no fueron objetivas y variaron en acuerdo con las memorias y sentimientos de las/os participantes. Es decir, no existía una respuesta correcta a base de una rúbrica. Por tal razón, era pertinente optar por evidenciar la confiabilidad por medio de la consistencia interna a diferencia de coeficientes de estabilidad o equivalencia.

Cabe señalar que este análisis se realizó con las puntuaciones que se obtuvieron por parte de las/os participantes de la primera fase del estudio. En efecto, no se realizó un estudio piloto con la EAEG siguiéndose las recomendaciones de Fowler (2014), quien afirmó lo siguiente:

The traditional pretest done by conscientious survey organization usually consists of experiences interviewers taking 20 to 50 interviews with respondents drawn from a population the same as, or similar to, the population to be included in the survey (p. 106).

Según estas recomendaciones, el estudio actual no contó con la cantidad necesaria de participantes para un estudio piloto debido a que la población establecida es una sumamente pequeña. En el caso de llevar a cabo el estudio piloto para calcular el coeficiente de confiabilidad, estas/os personas no podrían haber participado en la recopilación de datos formal. Por tanto, se optó por calcular el coeficiente de Alfa de Cronbach con las puntuaciones obtenidas de la muestra de la administración principal de la EAEG.

Por otro lado, Kline (1994) señaló el valor que tiene el análisis de factores para explorar la relación entre dimensiones medidas en los ítems con las variables de interés. Ríos y Wells (2014) indicaron que el análisis de factores se realiza mediante un método estadístico comúnmente aplicado para evidenciar la validez basada en la estructura interna debido a su utilidad en examinar la dimensionalidad de un conjunto de datos. Por tanto, este análisis sería apropiado para examinar la relación que pudieron haber tenido las respuestas de los ítems con las teorías que se consultaron para el desarrollo de la EAEG. Sin embargo, Kline (1994) igualmente estipuló que el tamaño de muestra necesario para llevar a cabo un análisis de factores fluctúa entre los 100 a 300 participantes. El autor especificó que un tamaño menor que esto requeriría replicación del estudio con otras muestras en un futuro. Por tal razón, no es viable realizar este análisis para el estudio actual.

Fase cualitativa

Para la segunda fase del estudio, cónsono con el diseño secuencial explicativo, se analizaron los datos de la primera fase para desarrollar un protocolo para las entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se realizaron a estudiantes que aprobaron el examen de grado y que participaron en la primera fase del estudio. Con esto se exploró a profundidad las experiencias de estudiantes con el examen de grado y se explicó en mayor detalle las perspectivas que se obtuvieron en la primera fase. De acuerdo con McMillan (2016), esta técnica de recopilación de información es adecuada para estudios que incorporan el enfoque fenomenológico. De esta forma, las entrevistas

proveyeron el espacio más adecuado para conocer las experiencias de estudiantes durante el proceso para tomar el examen de grado y explicar algunas de sus respuestas compartidas mediante el instrumento de la primera fase. En este tipo de estudio, quien investigue puede considerarse como la persona responsable de recopilar información cualitativa mediante diversos métodos y técnicas. Por ende, en esta investigación, la persona responsable de conducir las entrevistas, contactar a las/os participantes, guardar información en un espacio seguro y velar por el cumplimiento ético en estos procesos era el propio investigador principal.

La credibilidad de un estudio puede enfrentar múltiples amenazas como la falta de contextualización de los hallazgos, un enfoque inadecuado sobre las perspectivas de participantes, el sesgo de quien realiza la investigación, la poca transparencia del estudio, la inautenticidad de los hallazgos, la técnica que se utilice, la falta de verificación de hallazgos y asuntos que se relacionan con el muestreo. Para mitigar estos riesgos, se detallaron los procesos que se llevaron a cabo durante ambas fases de la investigación, incluyendo el desarrollo del protocolo de entrevista, la identificación de participantes y la invitación a participar en el estudio. Además, como el investigador principal es estudiante graduado en un programa con requisito de un examen de grado, reconoce que pudiese tener sesgo en el estudio, por lo que siguiendo las recomendaciones de Creswell y Poth (2018), reconoció sus experiencias propias con el fenómeno para separar estas de cualquier interpretación que haya sobre los hallazgos.

Según estos autores, este acto se denomina como *bracketing* y se recomienda su implementación en estudios con enfoque fenomenológico.

Procedimiento

Para ambas fases del estudio, las/os participantes fueron estudiantes de una universidad en Puerto Rico que habían completado el proceso del examen de grado de sus programas doctorales en educación. Luego de llevar a cabo el desarrollo del instrumento que se describió en la sección anterior (i.e., EAEG), se extendió una invitación por el correo electrónico institucional que el personal del DBE difundió para reclutar a participantes. El mensaje incluyó el enlace a la hoja de consentimiento informado para la fase cuantitativa (Apéndice E) junto al instrumento. Este cuestionario no recogió el *IP address* de las computadoras de las/os participantes. Este documento detallaba información acerca del propósito del estudio, posibles beneficios y riesgos que conllevaba participar en el estudio, los procedimientos que se llevaron a cabo para asegurar la confidencialidad y los derechos de las/os participantes. El instrumento tuvo como propósito medir la autoeficacia de estudiantes para completar tareas que se relacionan con el examen de grado doctoral del DBE.

Los datos en la primera fase se recopilaron por medio de la plataforma *Google Forms*, provisto por *Google Suites*. En acuerdo con las recomendaciones provistas por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación, *Google Suites* es una plataforma en línea que cumple con los requisitos del Health Insurance Portability and Accountability Act (i.e., Ley HIPAA) y puede utilizarse para la construcción y distribución de cuestionarios

electrónicos (Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación, 2020). Para administrar el instrumento, se extendió una invitación por medio del correo electrónico institucional que el personal del DBE envió para reclutar a participantes. Dillman et al. (2014) especificaron que por medio de la modalidad virtual por internet se proveen ciertas ventajas como el acceso fácil y rápido a participantes mediante correos electrónicos o páginas de acceso público. A pesar de reconocer el error que se asocia con esta modalidad, así señalado por Schonlau et al. (2001), las/os integrantes de la población de interés tuvieron asignada una dirección de correo electrónico que su universidad les proveyó para su uso frecuente en sus cursos. Por ende, se entendió que esta vía permitía un acceso más directo a este grupo de personas. Además, era de suma importancia para este estudio que cada participante haya pasado por el proceso del examen de grado para reflexionar sobre su experiencia con el fenómeno. Mediante la administración por internet, se solicitó al DBE que difundiera la invitación a personas que contaran con este criterio de inclusión.

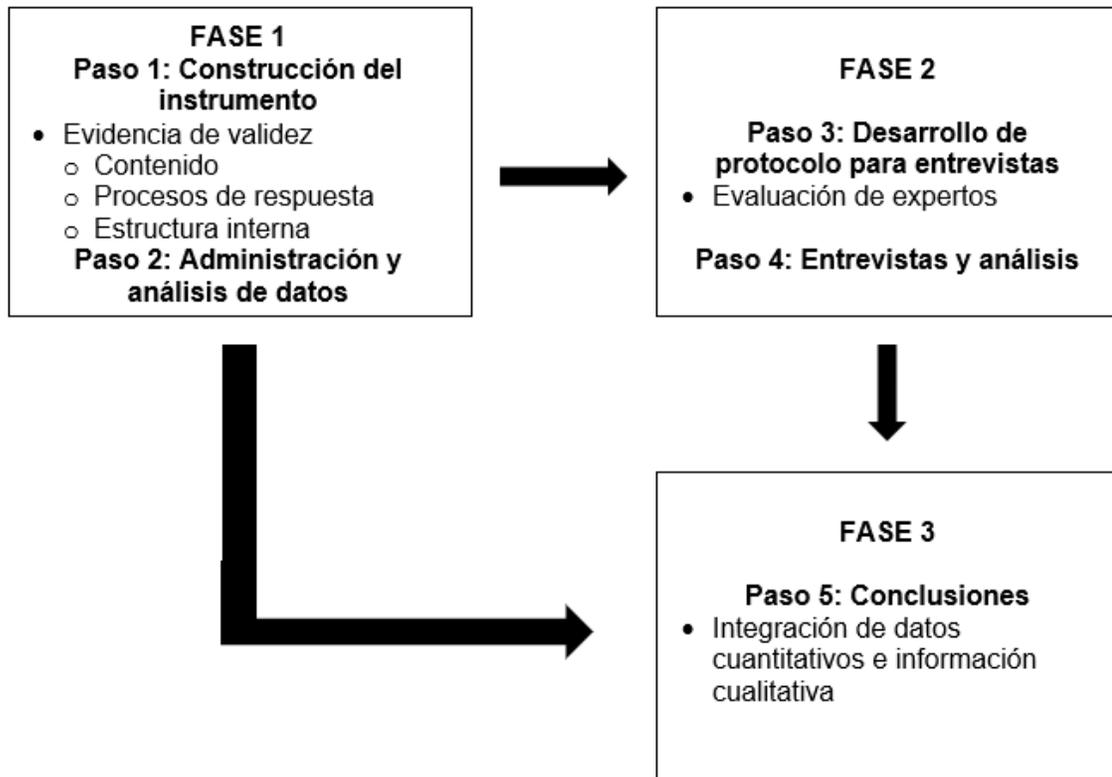
Luego de recopilar y analizar los datos en la primera fase del estudio, se revisaron los detalles del protocolo de entrevista (Apéndice F) que se implementó en la segunda fase. Las/os participantes para esta fase proveyeron de la fase cuantitativa. Como se indicó, ellas/os utilizaron un enlace para acceder al segundo cuestionario de la primera fase del estudio. En este, al tener interés, ingresaron su información contacto e indicaron su disponibilidad para participar de las entrevistas individuales sin arriesgar el anonimato de su participación en la fase cuantitativa. El propósito de estas entrevistas fue obtener

profundidad con relación con las respuestas que ofrecieron en la EAEG y así, expresar mayor detalle acerca de sus experiencias con el examen de grado. Las/os participantes interesadas/os se comunicaron con el investigador principal para coordinar una cita para realizar la entrevista semiestructurada. Estas entrevistas tomaron lugar en la plataforma virtual de *Zoom*.

Antes de comenzar la entrevista, se les presentó y discutió la hoja de consentimiento informado para la segunda fase (Apéndice G). Luego de discutir la hoja de consentimiento informado y obtener los permisos que se requieren, se procedió con la entrevista semiestructurada. Las preguntas de la entrevista se desarrollaron para obtener información que respondiera a las preguntas de índole cualitativa en este estudio. En sí, incluyeron temas que se relacionaban con las experiencias de las/os estudiantes antes, durante y después de tomar el examen de grado. Esta fase se concluyó con el análisis de la información que se recopiló. Por último, se incluyó una tercera fase de análisis en el estudio en la que se dedicaron esfuerzos para la integración de datos cuantitativos e información cualitativa, cónsono con el uso de métodos mixtos y el diseño que se seleccionó. A continuación, en la Figura 2 se resumen las fases del estudio y los pasos que se realizaron en cada una.

Figura 2

Fases del estudio



Nota. Fases del estudio con una descripción breve de los procedimientos detallados en el Capítulo III. Imagen desarrollada por el investigador.

Análisis de los datos y la información

Análisis cuantitativo

La manera en que se asigna valor a las respuestas de una escala tipo Likert ha sido punto de debate para varias/os autoras/es. Likert (1932) originalmente presentaba una valoración mixta entre respuestas; es decir, la alternativa 'apruebo' podría tener un valor asignado de cuatro puntos a dos puntos en distintos ítems de un mismo instrumento. Sin embargo, de acuerdo con Medina Díaz (2021), esta práctica podría afectar los patrones de respuesta o

hasta provocar que la o el participante seleccione una respuesta que no refleje su verdadero sentir a la situación presentada. Por tal razón, se organizaron las puntuaciones que se asignaron a las respuestas que se obtuvieron con la EAEG a base de una escala ordinal, cónsono con el orden en que aparecen las premisas. Como se mencionó antes, las categorías de respuesta de la EAEG se dividieron en dos grupos; para la autoeficacia: nada confiada/o, poco confiada/o, algo confiada/o y muy confiada/o; para las conductas de afrontamiento: nada parecido a mí, poco parecido a mí, algo parecido a mí y muy parecido a mí. Para presentar análisis de frecuencias y variabilidad de los resultados, se les asignó un valor de cuatro (4) puntos a las categorías muy confiada/o y muy parecido a mí, tres (3) puntos a las categorías algo confiada/o y algo parecido a mí, dos (2) puntos a poco confiada/o y poco parecido a mí y un (1) punto a las categorías nada confiada/o y nada parecido a mí.

Cabe mencionar que las interpretaciones que se realizaron sobre los resultados del instrumento no se basaron en una puntuación total del instrumento, sino por medio de la examinación de las frecuencias de respuestas para cada ítem. Con esto, en lugar de una puntuación total, se interpretó el nivel de acuerdo o desacuerdo de cada persona hacia la aseveración correspondiente. A base de las puntuaciones que se asignaron para cada categoría, los resultados se pudieron interpretar de la siguiente manera: a mayor sea la puntuación brindada por cada participante, mayor es su nivel en acuerdo hacia el mismo; a menor sea la puntuación reportada, mayor es su nivel en desacuerdo con la premisa. Cabe mencionar que Joshi et al. (2015) advirtieron

sobre el carácter confuso de asignar un valor de manera ascendente (i.e., las puntuaciones entre 1 y 4 en una escala desde muy en acuerdo a muy en desacuerdo) debido a que implicaría la puntuación mayor será asignada a la alternativa “altamente en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. Por tal razón, los autores recomendaron la asignación de puntos de manera inversa, con la puntuación mayor siendo asignada al mayor nivel de acuerdo que tenga la o el participante hacia la situación presentada.

Al considerar el propósito del instrumento y las preguntas de investigación que se establecieron para este estudio, se encontró pertinente analizar los datos mediante estadísticas descriptivas y la correlación de Spearman. Para esto, se organizaron y asignaron las puntuaciones a las categorías de respuestas de la EAEG, según se mencionaron antes. Esto facilitó la descripción de características de la muestra y sus respuestas a la EAEG y permitió calcular la relación entre las variables (autoeficacia, rendimiento en el examen de grado y conductas de afrontamiento antes, durante y después del examen), acorde con las preguntas de investigación. A base de las puntuaciones que se asignaron a cada categoría, según se indicó al inicio de esta sección, los resultados se pudieron interpretar de la siguiente manera: (a) a mayor sea la puntuación brindada por la o el participante, mayor es su nivel de acuerdo hacia el mismo; y (b) a menor sea la puntuación reportada, mayor es su nivel en desacuerdo con la premisa.

Para examinar la relación que existe entre las variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. King et al. (2018) especificaron que el

coeficiente de correlación de Spearman es apropiado cuando los datos se encuentran en forma de rangos como variables ordinales. En este caso, se consideraron las siguientes variables: nivel de autoeficacia para completar tareas que se relacionan con los tres componentes del examen de grado (i.e., fundamentos de la educación, investigación y especialidad); conductas de afrontamiento antes, durante y después del examen de grado; y el rendimiento del examen de grado (i.e., puntuación obtenida).

Para realizar el análisis de la fase cuantitativa, se utilizó el programado para análisis estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) por IBM. Este programa se accedió por medio de la UPR (para estudiantes), solicitando el permiso necesario por medio de la Mesa de Ayuda para uso personal para el uso estudiantil del Recinto de Río Piedras (Serrano-García et al., 2019).

Análisis cualitativo

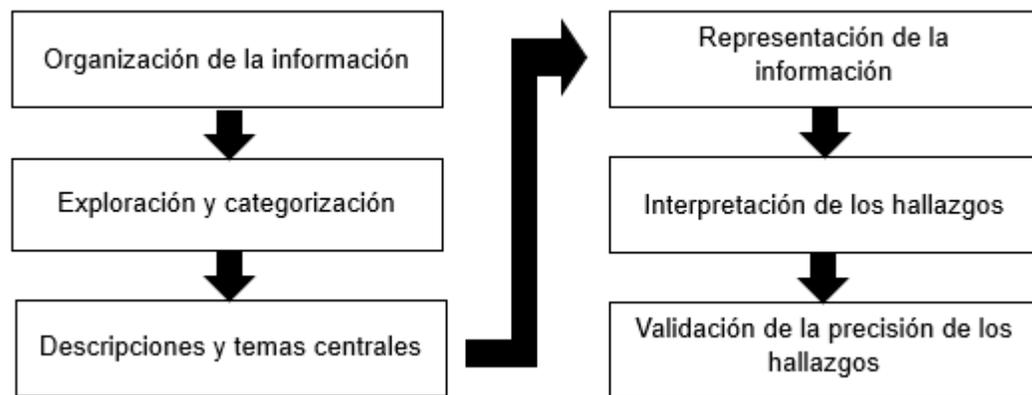
Referente al análisis de información cualitativa para la segunda fase del estudio, McMillan (2016) estipuló que este consiste en la codificación y la organización de categorías a base de la información que se recopile para luego identificar subcategorías, patrones y conexiones entre los relatos. A pesar de su complejidad, por medio de esta construcción de categorías y subcategorías se pudo presentar una imagen más amplia acerca de las experiencias que estudiantes proveyeron, evitando así las malinterpretaciones de la información.

Para el estudio actual, se siguieron las recomendaciones establecidas para el modelo de análisis de Creswell y Guetterman (2019). Los autores especifican seis pasos en el proceso de análisis cualitativo: (1) organización de

la información; (2) exploración y categorización de la información; (3) utilización de los códigos para identificar descripciones y temas centrales; (4) representar la información mediante narraciones y elementos visuales; (5) interpretar el significado de los hallazgos; y (6) implementar estrategias para validar la precisión de los hallazgos. A continuación, la Figura 3 presenta los pasos que se siguieron en el modelo de análisis cualitativo que se implementó en este estudio.

Figura 3

Modelo de análisis cualitativo de Creswell y Guetterman



Nota. Adaptado de “Analyzing and Interpreting Qualitative Data” por Creswell y Guetterman (2019). En *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6th ed., pp. 236-237) de J. Creswell y T. Guetterman, 2019, Pearson Education, Inc. Derechos de autor 2019 John W. Creswell y Timothy C. Guetterman.

Para realizar el análisis de la segunda fase, se utilizó el programado para análisis cualitativo NVivo, por Lumivero, el cual permite explorar textos para codificarlos.

Análisis e interpretación conjunta de resultados y hallazgos

Al finalizar ambas fases del estudio, se realizó una comparación entre las respuestas de las/os estudiantes según el Área de especialidad en las que están matriculadas/os. Esto permitió identificar cualquier variación que pueda haber

entre los grupos en términos de sus experiencias y actitudes hacia el examen de grado; una información valiosa para presentar las conclusiones del estudio. Además, este análisis permitió contextualizar los resultados, aportando así a la credibilidad de la investigación.

Aspectos éticos

En acuerdo con McMillan (2016), las/os investigadoras/es son responsables de asegurar el bienestar de las/os participantes de sus estudios, reconociendo los principios de competencia profesional, integridad, responsabilidad, justicia, respeto por los derechos y dignidad de la persona y servicio al bien común. Esto incluye el reconocimiento y respeto para las/os participantes del estudio, respetando su anonimato y su capacidad de tomar decisiones a base de los posibles riesgos y beneficios del estudio. Para este estudio, no se incluyeron beneficios directos para las/os participantes y los riesgos asociados a la participación fueron mínimos (e.g., desagrado o incomodidad al recordar sus experiencias con el proceso del examen de grado). Para mitigar estos efectos, se ofreció información contacto de los servicios del departamento para servicios de consejería del Recinto de Río Piedras de la UPR, en el que la o el participante pudiera obtener ayuda de manera gratuita. Asimismo, de acuerdo con las recomendaciones del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación, esta información se presentó en detalle a las/os participantes por medio de las hojas de consentimiento informado. Estas hojas detallaron el propósito del estudio, los

criterios para participar, los procedimientos a llevarse a cabo y los riesgos y beneficios del estudio.

Referente a este último punto, hay que decir que los riesgos del estudio fueron mínimos en cada fase. Las primeras dos fases conllevaron la posibilidad de recordar experiencias estresantes acerca del proceso del examen de grado y las emociones asociadas con este. Para minimizar este riesgo, se hizo referencia a los servicios que ofrece el Recinto de Río Piedras de la UPR para atender a la persona y proveer una evaluación de forma gratuita. Igualmente, el estudio no conllevó beneficios directos para los participantes.

Por último, asegurando que se cumpla con el principio de competencia profesional, se incluye el certificado de cumplimiento del taller para la investigación con seres humanos provisto por el programa del Collaborative Institutional Training Initiative del investigador principal (Apéndice H).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y HALLAZGOS

Introducción

El propósito de este estudio fue determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Con esto, se buscó proveer una imagen acerca de la percepción que estudiantes tuvieron acerca de su preparación académica para enfrentar y aprobar el examen de grado. Para cumplir con tales objetivos, se implementó el uso de métodos mixtos mediante un diseño secuencial explicativo. La pregunta central en referencia al uso de métodos mixtos fue la siguiente: ¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia global y por componente del examen?

La primera fase del estudio consistió en la recopilación de datos mediante la escala que se desarrolló para medir la autoeficacia de estudiantes al enfrentar tareas relacionadas con el examen de grado doctoral. Esto se realizó con el fin de proveer unas medidas acerca de los niveles de autoeficacia de estudiantes para enfrentar el examen de grado. Además, se recopilaron datos acerca de las conductas de afrontamiento en estos grupos en distintas fases para tomar el examen de grado (antes de tomar el examen, durante el examen y luego de tomar el examen). Para la segunda fase del estudio, se exploró la autoeficacia en experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Esta información se recolectó

por medio de entrevistas semiestructuradas con el uso de un protocolo desarrollado a base de los resultados de la primera fase, cónsono con el diseño secuencial explicativo.

Este capítulo tiene como función proveer un espacio para discutir los resultados obtenidos con la escala electrónica utilizada en la primera fase del estudio y los hallazgos provenientes de las entrevistas realizadas en la segunda fase. Se discuten las características demográficas de las/os participantes de cada fase. Parte de estos argumentos de la primera fase consistió en analizar las respuestas de la escala electrónica, manteniendo enfoque en los temas incluidos en el mismo, mientras que la discusión de la segunda fase involucra la identificación de temas (preliminares y emergentes) en las transcripciones de las entrevistas llevadas a cabo.

Primera fase del estudio

Para recopilar datos en la primera fase del estudio, se desarrolló la Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado (EAEG) para medir la autoeficacia de estudiantes doctorales para completar tareas relacionadas con el examen de grado. Con esta escala, se tuvo el propósito de medir el constructo de la autoeficacia mediante 41 ítems (además de ocho ítems acerca de datos sociodemográficos) categorizados en cinco dimensiones: (a) Autoeficacia general, (b) Autoeficacia para la investigación, (c) Autoeficacia en fundamentos de la educación, (d) Autoeficacia para ejercer en su especialidad y (e) Conductas de afrontamiento.

Para contactar a las/os participantes del estudio, se solicitó la colaboración con el personal administrativo del DBE para difundir el comunicado oficial para reclutar participantes para la primera fase del estudio. En este mensaje (Apéndice I) se describieron el propósito de la investigación y el constructo que se proponía medir con la EAEG, se proveyó el enlace para acceder al cuestionario electrónico que contenía la escala y se aclararon los derechos que tenían las/os participantes antes de proceder a completar el mismo. Para dar seguimiento, se procedió a extender cinco recordatorios semanales al personal del DBE para, nuevamente, compartir la invitación para participar en el estudio. En fin, participaron 26 estudiantes graduadas/os en esta fase del estudio, resultando en una tasa de respuesta de aproximadamente 22.61% (26 de 115).

Para preparar el análisis de las respuestas obtenidas con la EAEG, se implementaron los pasos de análisis de datos en investigaciones por encuesta, establecidos por Fowler (2014). Este proceso constaba de cuatro pasos: (1) diseñar el código a procesarse, (2) codificar los datos, (3) entrar los datos y (4) revisar los datos o *data cleaning*. En el primer paso, se debió aginar códigos a los ítems y sus respuestas, tal como aparecen en el cuestionario. Además, es recomendable colocar un número identificador para cada cuestionario completado para facilitar el proceso de codificación. Al considerar estas sugerencias, se utilizó el programado de análisis estadístico SPSS para codificar las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Para el segundo paso, codificación de los datos, Fowler (2014) señaló la importancia de determinar la

manera en que se trabajarán aquellos cuestionarios con ítems sin responder. En este caso, decidí contar con la función integrada en el programado SPSS para identificar aquellos casos como *missing values*. Respecto a la codificación de las alternativas de respuesta, se mantuvieron las puntuaciones establecidas en el Capítulo III. Se añadieron nuevas puntuaciones para organizar las respuestas obtenidas en la sección de datos sociodemográficos. Para los pasos tres y cuatro, se codificaron las respuestas del cuestionario y se revisó el documento en conjunto con los cuestionarios originales para verificar cualquier error.

Respecto a la revisión de datos o *data cleaning*, Fowler (2014) enfatizó la importancia de realizar un análisis de consistencia interna para casos en los cuales no se pudo verificar los datos al momento de recolectarlos. En el Capítulo III, igualmente se estipuló que se analizará la consistencia interna de las respuestas para examinar la fuente de validez basada en la estructura interna. Por tanto, se realizó un análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach para demostrar la consistencia interna. En este análisis, se exploraron los coeficientes de confiabilidad para cada dimensión del instrumento. Es decir, se consultó el coeficiente de confiabilidad de la autoeficacia general, la autoeficacia para la investigación, la autoeficacia en fundamentos de la educación, la autoeficacia para ejercer en su especialidad y las conductas de afrontamiento. En la Tabla 2 se resumen los resultados de este análisis.

Tabla 2

Resultados del coeficiente de confiabilidad para cada dimensión

Dimensión	Identificación de ítems	Alfa de Cronbach
Autoeficacia general	1-10	.941
Autoeficacia para la investigación	11-18	.939
Autoeficacia en fundamentos de la educación	19-23	.854
Autoeficacia para ejercer en su especialidad	24-29	.943
Conductas de afrontamiento	30-41	.891

En acuerdo con lo presentado y según George y Mallery (2020), toda dimensión contó con un coeficiente de confiabilidad entre bueno (.80 a .89) y excelente (>.90). Con esto, se pudo evidenciar la validez basada en la estructura interna, según la American Educational Research Association et al. (2014) lo establecieron. En fin, el instrumento contó con 41 ítems para medir la autoeficacia en estudiantes doctorales y ocho preguntas relacionadas con información sociodemográfica.

Datos sociodemográficos

En esta fase del estudio, participaron un total de 26 estudiantes graduadas/os. De estos, 19 (73.08%) se identificaron con el género femenino y siete (26.92%), con el género masculino. Referente a sus programas académicos, 17 (65.38%) pertenecieron al programa de Currículo y Enseñanza, seis (23.08%) al programa de Liderazgo de Organizaciones Educativas y tres (11.54%) al programa de Orientación y Consejería. Respecto a las

subespecialidades del programa de Currículo y Enseñanza, seis (23.08%) estudiantes pertenecieron al área de Tecnología del Aprendizaje, cinco (19.23%) al área de Teoría, Diseño y Evaluación Curricular, tres (11.54%) al área de Educación Científica, dos (7.70%) al área de Educación en Matemáticas y una/o (3.85%) al área de Educación Física.

En relación con a las fechas en las cuales las/os participantes tomaron el examen de grado, estas se dividieron en acuerdo con la fecha de aprobación para cada componente de este. Esto se debió al hecho de que las/os participantes tuvieron la oportunidad de tomar cada componente en distintos semestres y años académicos. Respecto al componente de fundamentos, seis (23.08%) participantes lo aprobaron dentro del año académico 2020-2021, seis (23.08%) lo aprobaron dentro del año académico 2021-2022 y seis (23.08%) lo aprobaron dentro del año académico 2022-2023. Siete (26.92%) aprobaron este componente antes del año académico 2020-2021. Acerca del componente de investigación, tres (11.54 %) participantes lo aprobaron dentro del año académico 2020-2021, cinco (19.23%) lo aprobaron dentro del año académico 2021-2022 y ocho (30.77%) lo aprobaron dentro del año académico 2022-2023. Ocho (30.77%) participantes aprobaron este componente antes del año académico 2020-2021. Finalmente, para el componente de especialidad, tres (11.54%) participantes lo aprobaron dentro del año académico 2020-2021, siete (26.92%) lo aprobaron dentro del año académico 2021-2022 y seis (23.08%) lo aprobaron dentro del año académico 2022-2023. Siete (26.92%) aprobaron este componente antes del año académico 2020-2021. Cabe señalar que los totales

de los porcentajes presentados para cada componente no equivalen a 100.00% debido a respuestas en blanco o participantes que respondieron “no me acuerdo” a la premisa.

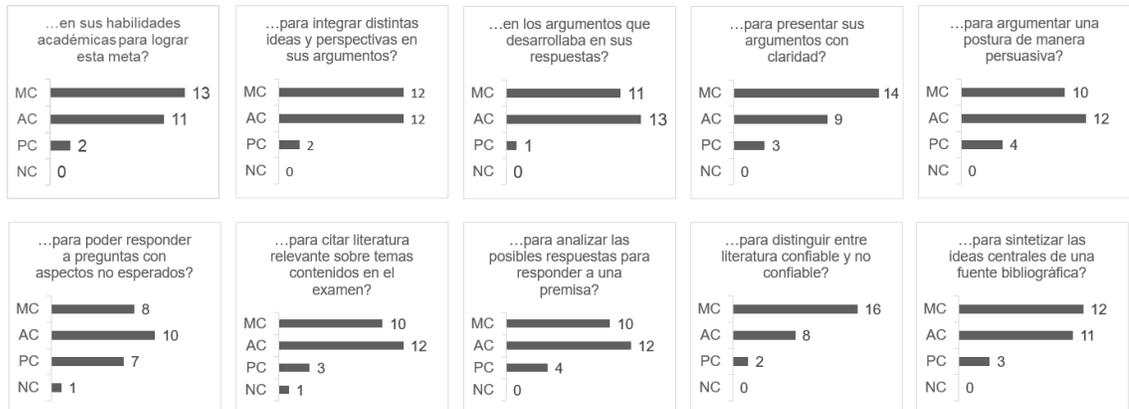
Niveles de autoeficacia en estudiantes doctorales

Medir los niveles de autoeficacia en estudiantes doctorales responde a la segunda pregunta de investigación de este estudio: ¿Qué nivel de autoeficacia (general y por componente) tienen estudiantes doctorales que tomaron el examen de grado? Para medir la autoeficacia general, se tomaron en consideración las recomendaciones de Bandura (1995) y Choi (2005) de describir tareas que pudiesen aplicarse en los tres componentes del examen de grado por igual (e.g., redacción, argumentación y gramática). Respecto a la autoeficacia en la investigación, se siguieron las sugerencias de Pajares (1996) y se centralizó en tareas específicas para cumplir con una meta en particular; en este caso, la elaboración de una propuesta de investigación. Igualmente, con esta información, se estructuró la subescala para medir la autoeficacia en fundamentos de la educación y especialidad.

A continuación, en la Figura 4 se muestra un resumen de los resultados obtenidos en la sección de autoeficacia general (ítems 1 al 10).

Figura 4

Resultados para la sección de autoeficacia general



Nota. Todas las premisas se respondieron a base de la premisa “Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...” con las siguientes alternativas: MC = Muy confiada/o, AC = Algo confiada/o, PC = Poco confiada/o y NC = Nada confiada/o. Para ver las premisas completas en el instrumento, ver Apéndice C. Algunas gráficas no totalizan 26 debido a respuestas vacías. Imagen desarrollada por el investigador.

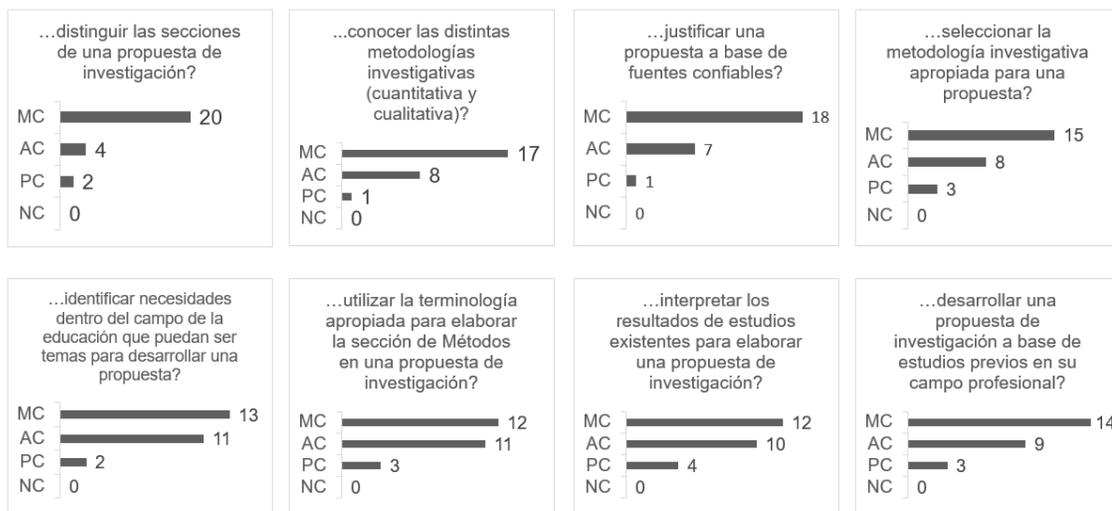
La sección del instrumento para medir la autoeficacia general midió la autoeficacia mediante escenarios variados vinculados al examen de grado del DBE. En general, los 26 participantes fluctuaron entre muy y algo confiadas/os para enfrentar tareas generales para completar el examen de grado. En lo que se pudo observar un grado mayor de confianza fue en los ítems 4 y 9. En estos, 53.85% de las/os participantes demostraron un alto grado de confianza en su habilidad para presentar argumentos con claridad; y 61.54%, para distinguir entre literatura confiable y no confiable. Entre algunas áreas en las que las/os participantes reportaron tener algún grado de dificultad se encuentran presentar sus argumentos con claridad (11.54% seleccionaron la alternativa poco confiada/o), argumentar una postura de manera persuasiva (15.38% seleccionaron poco confiada/o), citar literatura relevante sobre temas contenidos en el examen (15.38% seleccionaron entre no confiada/o y poco confiada/o),

analizar las posibles respuestas para responder a una premisa en el examen (15.38% seleccionaron poco confiada/o) y sintetizar las ideas centrales de una fuente bibliográfica (11.54% seleccionaron poco confiada/o). Dentro de los otros ítems, se observó un balance general entre participantes muy y algo confiadas/os para completar tareas vinculadas al examen de grado.

Por otra parte, en la Figura 5 se presentan las respuestas obtenidas en el grupo de ítems correspondientes con medir la autoeficacia frente a la investigación.

Figura 5

Resultados para la sección de autoeficacia frente a la investigación



Nota. Todas las premisas se respondieron a base de la premisa “Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...” con las siguientes alternativas: MC = Muy confiada/o, AC = Algo confiada/o, PC = Poco confiada/o y NC = Nada confiada/o. Para ver las premisas completas en el instrumento, ver Apéndice C. Algunas gráficas no totalizan 26 debido a respuestas vacías. Imagen desarrollada por el investigador.

Similar a la sección anterior, las premisas elaboradas para esta sección se centraron en características generales de competencia en la investigación que se esperarían obtener como parte de los requisitos para tomar el examen de

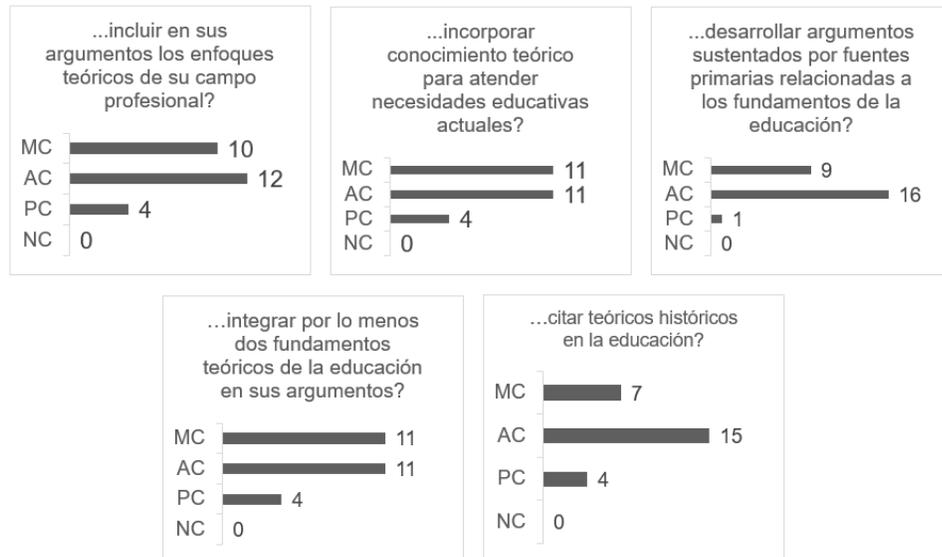
grado del DBE. Como gran parte de las/os estudiantes que toman el componente de investigación optan por elaborar una propuesta de investigación, los ítems desarrollados para esta sección incorporaron elementos comunes con la creación de propuestas de investigación (e.g., planteamiento de problema y su justificación, revisión de literatura y la implementación de métodos de investigación en un estudio).

En lo general, la mayor parte de las/os participantes reportaron altos niveles de confianza para completar tales tareas. Algunas áreas en las cuales las/os participantes reportaron mayor competencia, basado en la selección de la alternativa muy confiada/o, fueron distinguir las secciones de una propuesta de investigación (76.92%), conocer las distintas metodologías investigativas (cuantitativa y cualitativa) (65.38%), justificar una propuesta a base de fuentes confiables (69.23%), seleccionar la metodología investigativa apropiada para una propuesta (57.70%) y desarrollar una propuesta a base de estudios previos en su campo (53.84%). Por otro lado, algunas áreas donde las/os participantes presentaron alguna dificultad, a base de la selección de la alternativa poco confiada/o, fueron seleccionar la metodología investigativa apropiada para una propuesta (11.54%), utilizar la terminología apropiada para elaborar la sección de Métodos de una propuesta (11.54%), interpretar los resultados de estudios existentes para elaborar una propuesta (15.38%) y desarrollar una propuesta a base de estudios previos en su campo (11.54%). Los demás ítems presentaron niveles balanceados entre algo y muy confiada/o.

En relación con el próximo componente, en la Figura 6 se presentan las respuestas obtenidas para la sección que se desarrolló para medir la autoeficacia en fundamentos de la educación.

Figura 6

Resultados para la sección de autoeficacia en fundamentos de la educación



Nota. Todas las premisas se respondieron a base de la premisa “Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...” con las siguientes alternativas: MC = Muy confiada/o, AC = Algo confiada/o, PC = Poco confiada/o y NC = Nada confiada/o. Para ver las premisas completas en el instrumento, ver Apéndice C. Algunas gráficas no totalizan 26 debido a respuestas vacías. Imagen desarrollada por el investigador.

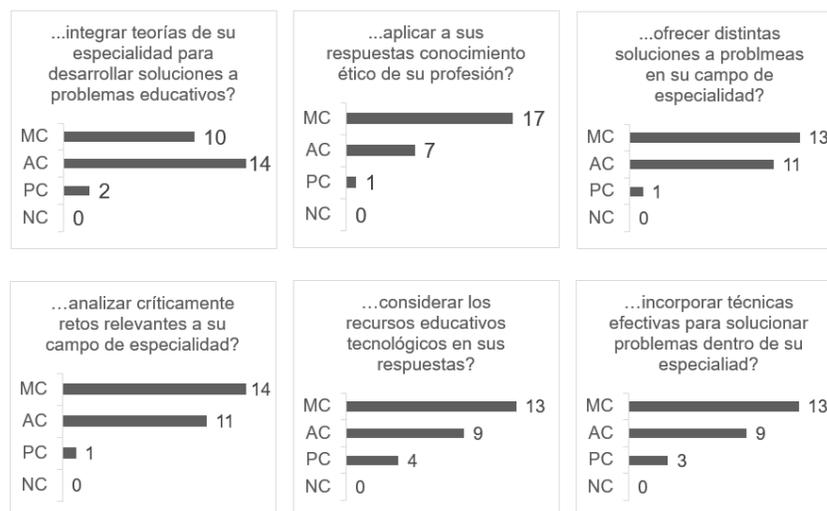
Con la sección de fundamentos se buscó medir la autoeficacia de las/os participantes en elaborar respuestas a base de las teorías fundamentales del campo de la educación. Por lo general, el grupo encuestado reportó haber tenido niveles entre algo y muy confiadas/os en sus habilidades para integrar estas teorías en sus argumentos. Entre algunas áreas en las cuáles se reportó algún grado de dificultad, a base de la selección de la alternativa Poco confiada/o, se encuentran citar teóricos históricos en la educación (15.38%), incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional (15.38%), incorporar

conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales (15.38%) e integrar por lo menos dos fundamentos teóricos de la educación en sus argumentos (15.38%).

A continuación, en la Figura 7 se presentan los resultados obtenidos para la sección con la que se buscó medir la autoeficacia para ejercer como profesional en su especialidad.

Figura 7

Resultados para la sección de autoeficacia para ejercer en su especialidad



Nota. Todas las premisas se respondieron a base de la premisa “Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...” con las siguientes alternativas: MC = Muy confiada/o, AC = Algo confiada/o, PC = Poco confiada/o y NC = Nada confiada/o. Para ver las premisas completas en el instrumento, ver Apéndice C. Algunas gráficas no totalizan 26 debido a respuestas vacías. Imagen desarrollada por el investigador.

Al medir la autoeficacia para ejercer como profesional en su especialidad, se hizo referencia a tareas específicas relacionadas con el componente de especialidad en el examen del DBE, pero suficientemente generales para no excluir a alguna área de especialidad del DBE. Estas tareas incluyeron integrar conocimiento de su especialidad a sus respuestas, conocimiento ético, análisis

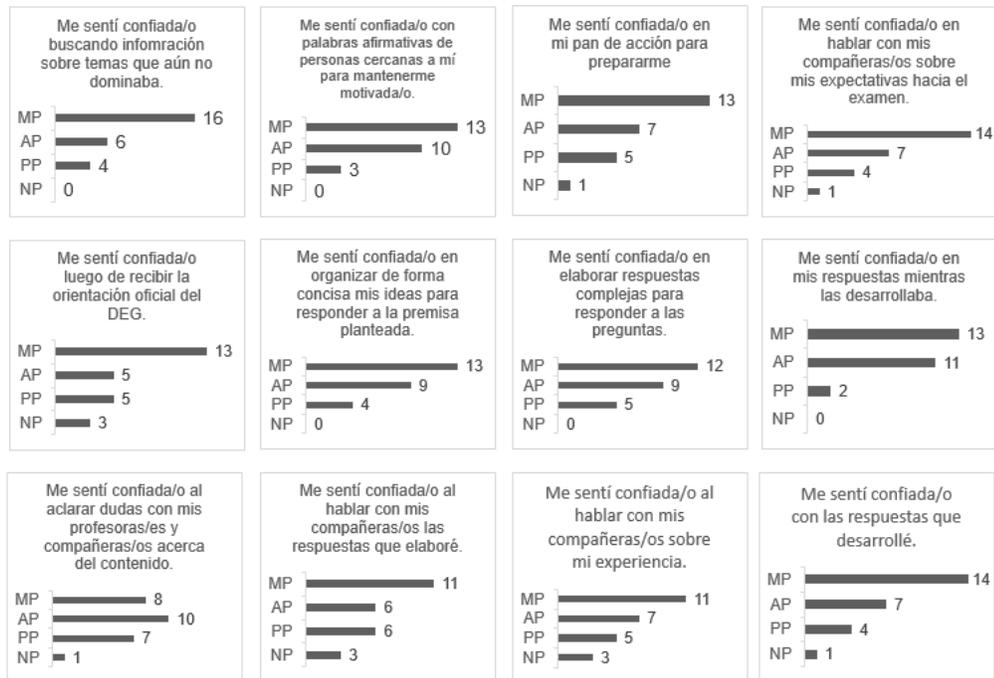
crítico acerca de problemas y temas en su especialidad y la consideración por recursos tecnológicos o la tecnología educativa relevante a su especialidad.

Para la mayor parte de las premisas, 50.00% o más de las/os participantes reportaron niveles muy confiadas/os en completar las tareas relacionadas con el componente de especialidad bajo los criterios considerados en el instrumento. Un aspecto en el cual las/os participantes reportaron tener un alto nivel de confianza fue en aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión, donde 65.38% respondieron muy confiada/o. El único ítem en el que hubo una diferencia significativa entre las repuestas fue para el primero, en el que 53.84% reportaron sentirse algo confiada/o en poder integrar teorías de su especialidad para desarrollar soluciones a problemas educativos.

Por último, en la Figura 8 se presentan los resultados obtenidos para la sección de Conductas de afrontamiento.

Figura 8

Resultados para la sección de Conductas de afrontamiento



Nota. Todas las premisas se respondieron con las siguientes alternativas: MP= Muy parecido a mí, AP= Algo parecido a mí, PP= Poco parecido a mí y NP= No parecido a mí. Para ver las premisas completas en el instrumento, ver Apéndice C. Algunas gráficas no totalizan 26 debido a respuestas vacías. Imagen desarrollada por el investigador.

Esta sección se desarrolló para brindar una imagen acerca de acciones hipotéticas tomadas por las/os participantes antes, durante y después de tomar el examen de grado. En relación con las conductas de afrontamiento antes de tomar el examen, la mayor parte de las/os participantes se sintieron bastante confiadas/os en las acciones tomadas para prepararse para tomarlo. Algunas áreas en las cuales presentaron un mayor grado de confianza, en acuerdo con la selección de la alternativa de respuesta Muy parecido a mí, fueron buscar información acerca de temas que aún no dominaban (61.54%) y hablar con sus compañeras/os acerca de sus expectativas con el examen (53.85%).

Similarmente, las/os participantes reportaron contar con un alto grado de confianza mientras tomaban el examen de grado. Específicamente, mitad de las/os participantes o más reportaron sentirse confiadas/os en las respuestas que desarrollaban, su capacidad de organizar las ideas en sus respuestas de forma concisa y de elaborar respuestas complejas para responder a preguntas del examen. Luego de tomar el examen de grado, las/os participantes reportaron haber tenido cierto grado de confianza en sus respuestas para las premisas presentadas, hablar con sus compañeras/os acerca de las respuestas que elaboraron y sus experiencias generales con el examen.

Relación entre la autoeficacia y el rendimiento

Determinar la relación entre la autoeficacia y el rendimiento en el examen de grado responde a la pregunta de investigación número 3: ¿Qué relación tienen los niveles de autoeficacia (general y por componente del examen) en estudiantes doctorales con su rendimiento en los distintos componentes del examen de grado? Para determinar los niveles de autoeficacia, se consultaron las respuestas obtenidas para las subescalas de autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación y autoeficacia para ejercer en su especialidad. Estas respuestas se relacionaron con las puntuaciones obtenidas para cada componente del examen de grado del DBE, según así las/os participantes lo reportaron. Para conocer esta relación, se analizaron las repuestas del instrumento mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Relación entre la autoeficacia general y el rendimiento

Para relacionar la autoeficacia general y las puntuaciones obtenidas para cada componente del examen de grado, se realizó un análisis mediante correlación de Spearman (Apéndice J) con el que se demostró, por lo general, relaciones bajas entre los ítems de la sección de autoeficacia general y las puntuaciones obtenidas. En este estudio, no se observaron relaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas por componente y la subescala de autoeficacia general.

Relación entre la autoeficacia por componente y el rendimiento

Mediante el análisis de correlación de Spearman (Apéndice K), se encontraron niveles de relaciones positivas bajas a moderadas entre los ítems de la sección para medir la autoeficacia en la investigación y la puntuación obtenida para el componente de investigación en el examen de grado del DBE. Específicamente, se observó un nivel de relación positivo moderado entre la puntuación obtenida para el componente de investigación, el ítem número 6 (confianza en responder a preguntas con aspectos no esperados) ($r=.515$, $n=26$, $p=.007$), el ítem número 7 (confianza en citar literatura relevante sobre temas contenidos en el examen) ($r=.527$, $n=26$, $p=.006$) y el ítem número 8 (confianza en analizar las posibles respuestas para responder a una premisa) ($r=.554$, $n=26$, $p=.003$).

Respecto a la autoeficacia en fundamentos y la puntuación obtenida en el componente de fundamentos en el examen de grado, con el análisis de correlación se demostraron, por lo general, niveles muy bajos de relaciones

positivas entre las variables. Igualmente, no hubo relación significativa entre la autoeficacia para ejercer en su especialidad y la puntuación obtenida en el componente de especialidad.

Relación entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento

Determinar la relación entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento reportado por estudiantes antes, durante y después de tomar el examen de grado corresponde con las preguntas 4, 5 y 6 de este estudio, que son como sigue:

4. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales antes de tomar el examen de grado?
5. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales durante el examen de grado?
6. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales después de tomar el examen de grado?

Para responder a estas preguntas, se desarrollaron 10 ítems que detallaban comportamientos, adaptativos o evitativos, hipotéticos que llevaron a cabo las/os participantes en preparación o confrontación con el examen.

Respecto a la relación entre la autoeficacia y las conductas, se realizó un análisis de correlación de Spearman (Apéndice L) en SPSS entre las respuestas obtenidas en las cuatro subescalas que midieron la autoeficacia y la subescala acerca de conductas de afrontamiento.

Para examinar las conductas de afrontamiento antes de tomar el examen, se desarrollaron seis ítems (números 30 al 35 en el instrumento) que representaban acciones tomadas para prepararse para tomar el examen (e.g., planes de estudio, aclaración de dudas con compañeras/os y profesoras/es, etc.). Con los resultados, se demostraron relaciones positivas moderadas entre el ítem número 30 (buscar información sobre temas del examen de grado que no dominaba) y el ítem número 4 (confianza en presentar sus argumentos con claridad) ($r=.576$, $n=26$, $p=.002$), el ítem número 8 (confianza en analizar las posibles respuestas para responder a una premisa), ($r=.527$, $n=26$, $p=.006$) y el ítem número 25 (confianza en aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión) ($r=.536$, $n=26$, $p=.006$). Igualmente, se observaron relaciones moderadas positivas entre el ítem número 32 (confianza en su plan de acción para prepararse), el ítem número 1 (confianza en sus habilidades académicas para lograr esta meta) ($r=.661$, $n=26$, $p<.001$) y el ítem número 21 (confianza en incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales) ($r=.572$, $n=26$, $p=.002$).

En relación con las conductas de afrontamiento durante el examen de grado, se desarrollaron tres ítems (números 36, 37 y 38) vinculados a la experiencia de elaborar repuestas para las premisas planteadas en el examen de grado. Entre estas, se observaron relaciones moderadas positivas entre el ítem número 36 (organizar de forma concisa sus ideas para responder a la premisa planteada), el ítem número 1 (confianza en sus habilidades académicas para lograr esta meta) ($r=.543$, $n=26$, $p=.004$) y el ítem número 21 (confianza en

incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales) ($r=.606$, $n=26$, $p=.001$). Por otra parte, se observaron relaciones positivas moderadas entre el ítem número 37 (elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas del examen), el ítem número 5 (confianza para argumentar una postura de manera persuasiva) ($r=.547$, $n=.004$, $p=.004$), el ítem número 6 (confianza en responder a preguntas con aspectos no esperados) ($r=.585$, $n=26$, $p=002$), el ítem número 20 (confianza en incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional) ($r=.660$, $n=26$, $p<.001$) y el ítem número 22 (confianza en desarrollar argumentos originales sustentados por fuentes primarias) ($r=.647$, $n=26$, $p<.001$).

Luego, se desarrollaron tres ítems (39, 40 y 41) para auscultar las conductas de afrontamiento con los cuales se identificaban las/os participantes después de tomar el examen de grado. En este estudio, no se encontraron relaciones significativas entre los ítems y los niveles de autoeficacia.

Implicaciones para la segunda fase del estudio

Cónsono con el diseño secuencial explicativo, los resultados obtenidos en esta fase del estudio se utilizaron como guía para estructurar el protocolo de entrevistas para la segunda fase del estudio. Para continuar explorando la autoeficacia por componente (investigación, fundamentos y especialidad) se analizaron las respuestas obtenidas en términos de las áreas identificadas por participantes como altamente confiados y poco confiados. Esto se realizó con la intención de conocer más acerca de las experiencias de estudiantes doctorales antes, durante y después de tomar el examen de grado. Es decir, sus

experiencias preparándose para el examen, tomando el examen y luego de cumplir con este requisito. A continuación, siguiendo el parámetro establecido para complementar la imagen provista en la primera fase del estudio, se identificaron los siguientes temas como punto de interés para la segunda fase: (a) preparación para tomar el examen (acciones tomadas y percepción hacia esta preparación); (b) factores que pudieron haber influido en las respuestas brindadas en la primera fase (fuentes de autoeficacia); (c) fuentes de apoyo (sociales o académicas) para tomar el examen de grado; y (d) experiencias psicoemocionales antes, durante y después de tomar el examen de grado.

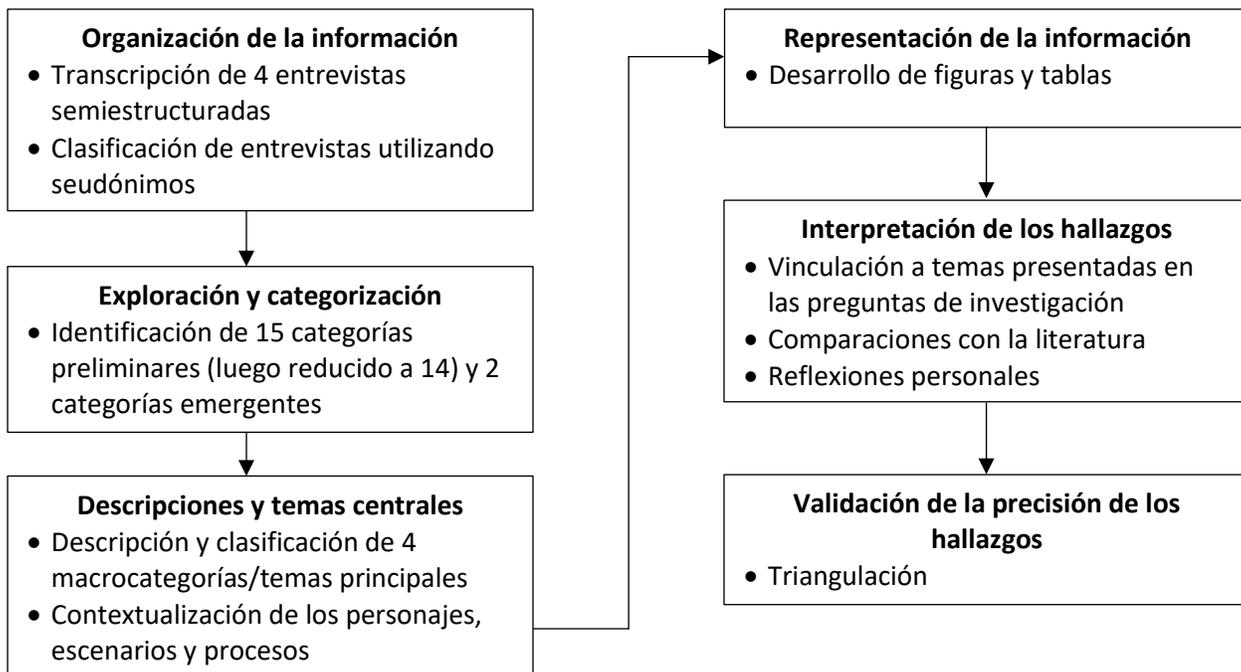
Segunda fase del estudio

El enfoque para la segunda fase del estudio fue explorar la autoeficacia en experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Se recopiló información mediante entrevistas semiestructuradas con un protocolo de entrevistas que se desarrolló con los resultados cuantitativos de la primera fase del estudio. Siguiendo el modelo de análisis propuesto por Creswell y Guetterman (2019), primero se organizó la información obtenida mediante las entrevistas. Luego, se exploró el contenido de esta información para seleccionar referencias en acuerdo con las categorías preliminares y se identificaron categorías emergentes. A partir de esto, se desarrollaron descripciones para estas categorías y se elaboraron las tablas correspondientes para representar información relevante al estudio. Por último, se proveyó una interpretación sobre

hallazgos y se discutió la validación de estos. A continuación, en la Figura 9 se ofrece una visualización de los puntos clave llevados a cabo en este análisis.

Figura 9

Pasos llevados a cabo en el análisis



Nota. Categorías preliminares: Apoyo (académico; social), Distribución de tiempo, Experiencias psicoemocionales (durante; luego), Indicadores de autoeficacia, Niveles de autoeficacia (eliminado), Perspectivas (composición; preparación; administración), Relevancia (disertación; especialidad), Retos, Roles sociales, Significados. Categorías emergentes: Experiencias psicoemocionales (antes), Experiencias vicarias. Macrocategorías: Apoyo recibido dentro del proceso, Experiencias psicoemocionales, Preparación para tomar el examen de grado, Reflexiones acerca del examen de grado. Modelo de análisis Adaptado de “Analyzing and Interpreting Qualitative Data” por Creswell y Guetterman (2019). En *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6th ed., pp. 236-237) de J. Creswell y T. Guetterman, 2019, Pearson Education, Inc. Derechos de autor 2019 John W. Creswell y Timothy C. Guetterman.

Contexto del estudio y las participantes

Para esta fase del estudio, participaron cuatro estudiantes de programas doctorales en educación en una universidad de Puerto Rico. Las cuatro estudiantes (a las cuales se les asignaron los seudónimos “Antonia”, “Julia”, “Lydia” y “Sonia”) se encontraban en la etapa de disertación de sus programas y

aprobaron el examen de grado dentro de los último cinco años de sus programas. Tres de ellas (Julia, Lydia y Sonia) tomaron los tres componentes del examen (fundamentos de la educación, investigación y especialidad) en el mismo semestre en que la aprobaron. Para las cuatro participantes, el componente de Fundamentos se completó mediante un ensayo y el componente de investigación conllevó la elaboración de una propuesta de investigación. Para tres de ellas (Antonia, Lydia y Julia), el componente de especialidad requirió elaborar dos ensayos como respuestas a unas preguntas provistas por el DBE en una fecha y horario preestablecido bajo una modalidad presencial. Por otro lado, para Sonia, el componente de especialidad involucró la entrega de otra propuesta de investigación acerca de un problema relevante a su campo. A continuación, la Tabla 3 provee un resumen de los perfiles de las participantes, en relación con este estudio.

Tabla 3

Perfil de las participantes

Participante	Área de especialidad	¿Tomó los tres componentes en el mismo semestre?
Antonia	Currículo y Enseñanza	No
Julia	Currículo y Enseñanza	Sí
Lydia	Currículo y Enseñanza	Sí
Sonia	Liderazgo en Organizaciones Educativas	Sí

Cabe señalar que las experiencias de las participantes tomaron lugar en una realidad pospandémica, por lo que hubo presencia de restricciones y preocupaciones asociadas con la pandemia del SARS-CoV-2 que influyó en

estas vivencias. Además, dependiendo del año en que tomó el examen de grado, una o varias de las participantes enfrentaron otros retos sociales y atmosféricos que ameritan reconocimiento en los eventos discutidos en esta sección.

Para facilitar el recuento de las experiencias de las participantes y asegurar la comprensión de las interpretaciones hechas sobre estas, se identificaron cuatro temas principales a discutirse, a base de las macrocategorías identificadas: (a) preparación para tomar el examen de grado, (b) apoyo recibido (académico y social), (c) experiencias psicoemocionales dentro del proceso y (d) reflexiones acerca de las participantes hacia sus experiencias con el examen. Estos temas se discutirán en acorde con su presencia en las tres etapas principales consideradas para este estudio: antes del examen, durante el examen y luego del examen

Antes del examen

Dentro de esta etapa, las participantes detallaron los pasos llevados a cabo para prepararse para tomar el examen de grado. Desde momentos antes de inscribirse para el examen, hasta las orientaciones en las que asistieron para comprender los aspectos técnicos y administrativos del examen. Igualmente, se exploraron sus percepciones hacia esta preparación.

Distribución de tiempo para tomar los tres componentes

Primeramente, en acuerdo con las políticas del DBE, las estudiantes tienen la libertad de determinar la distribución de tiempo en que tomará cada componente. Es decir, pudieron inscribirse para los tres componentes

concurrentemente, o ajustar la carga académica a solo uno o dos componentes por semestre.

Como se mencionó, tres estudiantes (Julia, Lydia y Sonia) tomaron la decisión de inscribirse en los tres componentes concurrentemente. Un factor que influyó en esto fue la política que impone el DBE acerca de intentos limitados. Como lo expresó Lydia, el hecho que haya tenido dos oportunidades motivó su decisión por tomar los tres componentes en el mismo semestre, confirmando que, si hubiese tenido solamente una oportunidad, “pues no lo hubiera tomado todo a la vez”. Sonia reafirmó este pensar, señalando que “tenía más oportunidades de pasar” en el caso de no aprobar algún componente en su primer intento.

Otra razón para tomar los tres componentes en un mismo semestre fue el deseo de aprovechar el tiempo y así, progresar a otras responsabilidades como la disertación. Esta motivación fue similar para las tres participantes. Así mismo, Julia detalló lo siguiente: “mi objetivo era terminar en un semestre todos los tres componentes para pasar de lleno a mi disertación y ahorrarme más tiempo.” Esto concuerda con el estudio de Camacho (2018), quien determinó que existe una relación entre el nivel de confianza que estudiantes tienen para tomar el examen de grado de sus programas y la motivación que expresan para enfrentar otros requisitos profesionales. Este hecho igualmente pudiese atribuirse a la vinculación que existe entre el examen de grado y otros requisitos de grado; específicamente, la disertación.

Preparación para tomar el examen de grado

Tal como lo es con otros requisitos de grado, los pasos tomados en la planificación para tomar el examen de grado dependerán de lo que se conoce acerca del evento. Además de documentos provistos por el DBE referente al examen, muchas/os estudiantes conocen los detalles de este fenómeno por medio de recuentos provistos por sus pares (experiencias vicarias). Siguiendo lo que Bandura (1977) estableció, en este estudio se quiso explorar el rol que ejercen las experiencias vicarias en el significado que las participantes brindaron a sus experiencias con el examen de grado.

Desde que entraron a sus respectivos programas, las participantes conocían, en aspectos generales, que eventualmente enfrentarían al examen de grado. Por tanto, acudían a sus compañeras/os para consejos acerca de cómo ir preparándose. Para algunas, estas conversaciones eran en un apoyo vital dentro del proceso, consistiendo en recomendaciones de lecturas, reuniones para repasar contenido, un sentido de camaradería y un espacio lleno de palabras de ánimo. Lydia describió estas interacciones con compañeras/os y amistades como “ese apoyo emocional para poderlo hacer.”

Por más que se pudo observar el apoyo recibido mediante estas experiencias, cabe destacar que hubo momentos en los cuales el haber reflexionado sobre experiencias de compañeras/os sembró duda en las capacidades mismas de las participantes para aprobar el examen. Tomando el caso de Sonia como ejemplo, cuando se le preguntó cómo se sintió al enterarse que aprobó el examen de grado, compartió su alegría de haber aprobado los

tres componentes, pero expresó que tuvo momentos de ansiedad antes de completar el proceso debido a que conoció de dos amistades que “tomaron el curso de Investigación Cualitativa... y otros cursos de investigación y ellos eran buenos... y ellos se colgaron en el componente de investigación”. A raíz de esta experiencia, Sonia comenzó a dudar de su capacidad para aprobar este componente; se preguntaba, “Dios mío, ¿pero y si me pasa a mí?”.

Por otra parte, Antonia, igualmente, sintió presión al escuchar los recuentos de sus compañeras/os en relación con examen de grado; incluso, fue parte de su razonamiento para no tomar los tres componentes en un mismo semestre. Antonia expresó esto como el hecho de haberle “metido un poquito de miedo ... diciendo que tomar los tres componentes en el [mismo] semestre era una locura”. Sin embargo, al reflexionar sobre su experiencia personal con el examen, determinó lo siguiente: “no me hubiese parecido tanta locura, creo que hubiese podido pasar los tres [componentes] satisfactoriamente.” Además de presentar el poder que ejercen las experiencias vicarias en el fenómeno de los exámenes de grado, este último ejemplo de igual modo demuestra la influencia que tiene la persuasión verbal en estos escenarios, a pesar de considerarse la fuente más débil para la autoeficacia (Bandura, 1995; Bates & Khasawneh, 2007; Zulkosky, 2009).

Perspectiva hacia la preparación. Otro aspecto que determinó los pasos a seguir para tomar el examen de grado fue la perspectiva que estudiantes tenían acerca de su preparación para enfrentar este fenómeno. El pensar acerca de la preparación de cada estudiante varía en acuerdo con el

componente del examen. Como observado en la primera fase de este estudio, las participantes se sintieron más confiadas en ciertos componentes en comparación con otros; precisamente, las participantes reportaron sentirse más confiadas para el componente de investigación.

Al explorar esto, varias participantes atribuyeron esta confianza a cursos avanzados en la investigación educativa que permitieron que las participantes pudiesen familiarizarse con conceptos claves en la investigación y desarrollar los temas que pudieron llevar a sus exámenes de grado e, idealmente, sus disertaciones. Julia afirmó esto de la siguiente manera: “la preparación para el [componente] de Investigación comenzó desde que yo hice mi primera propuesta de investigación en uno de los cursos que requería propuestas de investigación.” Similarmente, Antonia describió su experiencia con el componente de investigación como “muy tranquilo” y “un alivio” debido a que ya había escogido su tema en uno de sus cursos de investigación.

Por otro lado, la percepción de la preparación obtenida para el componente de fundamentos fue más variada entre las participantes. Mientras que, participantes como Julia encontraron que los cursos de fundamentos le “permitieron desarrollar un tema” que seleccionó, otras participantes no consideraron estos cursos proveerles mucho apoyo en preparación para el examen de grado. Una de las participantes, Sonia, detalló su experiencia con un curso dedicado a la ética en la educación como “un recorrido histórico de autores *demasiados viejos* [cursivas añadidas]” que no se aplicaban fácilmente a su tema para el componente de fundamentos. Como consecuencia, Sonia

intentó tomar un curso de fundamentos sociológicos de la educación para adaptarlo a su tema de ensayo. Sin embargo, comentó que, “lamentablemente ese curso casi no lo ofrecen y es uno de los fundamentos que más la gente usa.” No obstante, Sonia reconoció que ciertos cursos, como un curso avanzado en fundamentos de la educación, sí le presentaron una lista de teorías organizadas que facilitó mucho su preparación para el examen. Igualmente, expresó que otros cursos de temas especiales en fundamentos, como un curso dedicado al género en la educación, la apoyó indirectamente en “tener una mejor mentalidad al momento de redactar”.

Respecto al componente de especialidad, hubo consenso de que la preparación obtenida fue adecuada y en acuerdo con las expectativas asociadas con el examen de grado. Al hablar sobre su curso acerca de diseños curriculares, Antonia señaló la importancia de tales cursos para “poder hacer un borrador del esquema que tenía que hacer en las preguntas de desarrollo en el [componente] de especialidad.” Tal fue el caso para las otras participantes, que consideraron que los cursos de especialidad fueron muy relevantes a los temas que quisieron tocar en sus exámenes.

A pesar de que los cursos de especialidad tuvieron contenido de gran relevancia para el examen, aún existía una falta de claridad de cómo, exactamente, aplicar ese conocimiento a este. Varias participantes comentaron en la cantidad excesiva de material que tuvieron que repasar para completar el componente de especialidad. Precisamente, fue esta situación que llevó a

Antonia a describir este componente como el único que le dio “miedo ... por el hecho de que era mucho, mucho temario”.

Pues, las participantes señalaron que los factores que más influyeron en su nivel de confianza para cada componente fueron los cursos que tomaron y el contenido tocado en estos. Sin embargo, varias notaron que otro elemento esencial que contribuyó a esta confianza fueron las/os profesoras/es que las apoyaron en estos periodos. Al reflexionar sobre la preparación que tuvo antes de tomar el examen de grado, Julia compartió lo siguiente:

Me sentía bien, me sentía muy cómoda y confiada con los que fueron mis cursos, al trayecto de todos los cursos que tomé para llegar a ese momento ... creo que los profesores y las profesoras hicieron un trabajo extraordinario. Logré llevar ese conocimiento que aprendí y las experiencias me ayudaron a llevar efectivamente esos tres componentes.

Con esto expresado, un último factor que se identificó como fuente de confianza antes de tomar el examen de grado fueron las experiencias pasadas de participantes con tareas similares a las que enfrentaron en el examen de grado. En este caso, estas experiencias son aquellas que las participantes obtuvieron como parte de sus vidas personales, independiente de la preparación que obtuvieron formalmente en sus programas doctorales. Bandura (1995) originalmente se refirió a tales experiencias como logros de desempeño, pero Zulkosky (2009) abarcó esta categoría a incluir todo tipo de experiencia personal (i.e., éxitos y fracasos). En el caso de Sonia, ella se sintió segura de sus capacidades para completar el componente de investigación debido a su experiencia pasada con propuestas. Para el tiempo que le tocó el examen de grado, ella había hecho tres tesis en distintas ocasiones de su carrera

profesional y consideró que la experiencia de campo la entrenó adecuadamente para enfrentar este evento. Sin embargo, no se sintió igualmente confiada para enfrentar el componente de especialidad debido a que su preparación anterior “no tenía nada que ver con liderazgo”. Similarmente, Lydia hizo referencia a su carrera como maestra al describir su nivel de confianza para el componente de especialidad: “para el de especialidad me sentía más preparada que para [el componente de] Investigación...pues, porque es mi área, o sea, llevo muchos años —verdad— también ejerciendo como educadora, así que me sentía lista, o sea muy preparada.”

Planificación y organización para tomar el examen. Las participantes se prepararon para enfrentar al examen de grado en acuerdo con las perspectivas que tenían sobre su preparación hasta ese momento. En lo general, la preparación para afrontar un evento como el examen de grado consiste en la organización del contenido tocado en cursos anteriores, el desarrollo de sistemas de organización como bosquejos y bibliotecas personales, el desarrollo de nuevos hábitos de estudio y el manejo de factores que pudiesen afectar el estado psicofisiológico de las personas involucradas.

En el caso de Sonia, esta preparación conllevó atender el asunto de no haber podido tomar un curso esencial para el tema que desarrolló en su examen. Como se discutió en la sección anterior, Sonia no tuvo la oportunidad de tomar un curso acerca de fundamentos sociológicos en la educación y no tenía más tiempo para tomar cursos similares. Por tanto, encontró necesario

conseguir acceso al contenido de este curso mediante otras alternativas.

Describió su proceso de la siguiente manera:

Tuve como que... que leer más de sociología, que era lo que no sabía... me reuní con unos compañeros que sabían un poquito más de mi tema y entonces les preguntaba “¿qué te parece este tema? ¿este autor? ¿qué me recomienda?” ... como que básicamente fue un autoestudio.

Siguiendo lo que Dwyer y Cummings (2001) establecieron, el comportamiento de Sonia ante el estrés de su situación pudo considerarse como un acto adaptativo. En acuerdo con las autoras, esta conducta es una asociada con un alto nivel de autoeficacia para enfrentar una situación. Frente a la situación presentada en no poder tomar el curso deseado, Sonia asistió a reuniones relacionadas con el examen de grado (antes de matricularse) y encontró apoyo entre sus compañeros/as para apaciguar la falta de preparación formal que tenía en esta área.

Claramente, esto se añade al hecho que todas las participantes tuvieron que manejar una inmensa cantidad de material en preparación para tomar el examen de grado y encontrar la manera de organizarlo resultó ser un reto considerable. Varias compararon esta tarea como un repaso de su preparación académica hasta ese momento. En particular, Sonia describió su experiencia como tener que “volver a leer todo lo del doctorado.” Esta expresión va en acorde con las declaraciones hechas por Julia, Lydia y Antonia, quienes hicieron varias referencias a la carga literaria que conllevó prepararse para el componente de especialidad, cuya modalidad consistió en un examen presencial a completarse en un periodo de cuatro horas.

En el caso de Lydia, ella compartió que le dedicaba cinco o seis horas diarias a su preparación para el examen. Esta sobrecarga de literatura pudiese tener un impacto sobre el estado emocional en las participantes. En efecto, Antonia expresó su vivencia con este asunto de la siguiente manera: “el que me causó verdaderos estragos mentales durante unas cuantas semanas fue el [componente] de especialidad por la magnitud del temario que había que repasar... era mucho.” Entendiblemente, Antonia comentó acerca de la inmensa preocupación que sentía para aprobar el componente dado estas circunstancias.

Estos testimonios fueron parecidos a las expresiones de las/os participantes del estudio de Koltz et al. (2010), quienes afirmaron su frustración al enfrentarse a la cantidad abrumadora de material involucrado en el examen de grado, llevándolos/as a cuestionar su preparación y hábitos de estudio para trabajar este evento exitosamente. Antonia confirmó esta ocurrencia al identificar que sintió un “grado de cansancio”, afectando a su percepción de ella misma y sus capacidades. Para sobrellevar esta carga académica, las participantes del estudio actual analizaron una multitud de alternativas para organizar el material, empleando técnicas como crear bosquejos, responder a versiones pasadas del examen de grado (disponible en línea, provisto por el DBE), repasar lecturas/apuntes y reunirse con profesores y compañeros/as para dialogar ideas. Igualmente, las participantes encontraron el ejercicio, la aromaterapia y la nutrición como maneras efectivas para manejar el estrés asociado con la preparación para el examen.

Durante el examen

Los procesos involucrados para completar el examen de grado fueron variados para cada una de las participantes. Mientras unas encontraron el evento ser uno estresante, otras encontraron sus experiencias más llevaderas en acuerdo con el componente que completaban. No obstante, todas enfatizaron la importancia que tuvo el apoyo recibido por sus compañeros/as, profesores/as, amistades y familiares para poder completar este requisito tan arduo.

Apoyo académico

Para poder completar el examen de grado, todas las participantes contaron con apoyo por parte del DBE. Además de la preparación de sus cursos, se reconoció distintos tipos de apoyo académicos recibidos en el proceso, como las orientaciones oficiales del DBE respecto al examen, la guía por parte de profesores/as en reuniones individuales y los consejos provistos por la consejera del DBE. Es conveniente subrayar que este respaldo varió en acorde con cada componente. Por ejemplo, al recontar el tipo de apoyo recibido dentro del proceso, Sonia expresó lo siguiente referente al componente de fundamentos: “es uno de los componentes en que más te guían. O sea, hacen reuniones ... te preguntan cuál es tu tema y ellos te dan recomendaciones”. Al contrastar esto con los otros componentes, Sonia describió que no recibió el mismo acompañamiento para los componentes de especialidad e investigación. Esta variación en el tipo de apoyo recibido tuvo sus efectos sobre los nervios que sintió dentro de la experiencia.

Al recountar el proceso de orientación para el componente de especialidad, Sonia detalló que solamente hubo una reunión y no hubo oportunidades adicionales para aclarar dudas. Sintiendo la presión de enfrentar esta aventura solitaria, tomó la decisión de repasar todo material disponible de sus cursos de especialidad, acto que describió como sigue: “leí todo de nuevo, todo lo de mis cursos, pero te confieso que sí me sentí –de verdad– bien estresada.”

En contraste con esta experiencia, Antonia puntualizó la asesoría que recibió por parte de sus profesores/as para el componente de especialidad. Enfatizó que pudo consultar a varias profesoras que le proveyeron reuniones, recomendaciones de lecturas, discusiones de ideas y observaciones sobre los temas que quiso tocar en el examen. En fin, expresó su satisfacción con esta “retrocomunicación”.

Sin embargo, a pesar de esta apreciación por el apoyo que brindó el DBE, cabe señalar que otras participantes reportaron no recibir algún tipo de respaldo, interesantemente por decisión propia. Este fue el caso de Julia, quien atribuyó al examen como un rito de paso individual que requiere a uno demostrar su capacidad por autogestionarse y organizarse de tal forma que pueda afrontarlo exitosamente. Por lo tanto, no buscó apoyo adicional del DBE, más allá de las orientaciones oficiales que proveen. Ella describió como una experiencia en que “eres tú contigo mismo”.

Apoyo social

Dwyer y Cummings (2001) tomaron en consideración dos fuentes de apoyo social para estudiantes que tomaron el examen de grado de sus

respectivos programas: amistades y familia. Para el estudio actual, se identificaron tres tipos principales de apoyo social en los procesos del examen de grado: amistades, familia y compañeros/as profesionales/de clases. De una manera u otra, todas las participantes del estudio reportaron recibir apoyo por al menos uno de estos grupos mientras completaban el examen de grado. Este apoyo mayormente consistió en compartir materiales y recursos, dialogar ideas y apoyo emocional.

En el caso de Sonia, el apoyo recibido por sus compañeros/as de clases fue increíblemente útil al proveerle recomendaciones de lecturas y guías por parte de estudiantes que tomaron los cursos de fundamentos sociológicos de la educación. Además, contó mucho con el apoyo de amistades que también estuvieron matriculadas/os en el examen de grado y comprendían mejor los matices de este. Tal fue la efectividad de este grupo de personas que Sonia y sus compañeras/os decidieron crear un grupo de apoyo extraoficial para estudiantes afrontando al examen. Los miembros de este grupo se respaldaron al crear un espacio virtual (mediante aplicaciones como WhatsApp y OneDrive) con las que pudieron compartir material relacionado con el examen, los temas de interés de cada miembro y proveer palabras de afirmación entre ellas/os.

Sonia recalcó la importancia que tuvo este grupo para ella, afirmando que: “sin ese grupo... yo creo que no hubiese sobrevivido porque nosotros, te digo, como todo el mundo estaba frustrado.” Como resultado, Sonia señaló la importancia de estudiantes tener este apoyo emocional dentro de estos

procesos, por tal de asegurar que las/os estudiantes se mantengan motivadas/os y lleguen hasta la conclusión de esta odisea.

Al reflexionar acerca de su experiencia, Sonia compartió lo siguiente en relación con las frustraciones que enfrentó dentro del proceso y la importancia de contar con un apoyo social:

...lo que sí obviamente [afecta a uno] es el hecho que no haya tanto acompañamiento. Yo creo que eso es muy frustrante y [puede atribuir a] que mucha gente se pueda quitar, porque cuanto tú sientes que hay gente que te apoya, tú dices “Sonia, tú estás llorando, ¿pero sabes qué? tú no eres la única”.

Por otra parte, Antonia describió que recibió apoyo por todas partes, desde sus amistades hasta por parte de personal del DBE. En su caso particular, recontó acerca de su sistema de apoyo como estudiante internacional en Puerto Rico e identificó a su hermano (desde la distancia) y un amigo cercano como su fuente de apoyo principal en esos momentos. Cabe destacar que Antonia completó el proceso del examen de grado durante la pandemia del SARS-CoV-2 que impactó las interacciones sociales de personas a nivel mundial. Por tanto, su experiencia con el examen de grado fue una con menos interacción entre compañeros/as y amistades en comparación con algunas de las otras participantes, con excepción a Lydia. Esta, similarmente completó su examen para el tiempo que se estaban disminuyendo las restricciones de la pandemia. Como consecuencia, cuando le tocó asistir presencialmente a completar el componente de especialidad, notó que fue “emocionante” al encontrarse con compañeros/as que no había visto desde que comenzó la

emergencia global. Igualmente, había recibido respaldo emocional y comprensión por parte de su familia dentro de este proceso.

Kelley (2014) señaló la importancia del apoyo familiar en el examen de grado, pero igualmente tomó nota del conflicto de roles que enfrentó como madre y estudiante doctoral a la vez. Al indagar acerca de la posible presencia de este conflicto al ser madre, estudiante y educadora, Lydia comentó lo siguiente:

En ese tiempo era maestra de kindergarten... así que sí, yo trabajaba a tiempo completo también, pues más como esposa [y] como mamá por las tardes... y yo siempre he dicho que primero pues es mi familia... y luego mi trabajo y luego mis estudios. Así que es retante; a veces uno no duerme por estar dedicándole, pero no hubo conflicto. Ellos siempre me han apoyado, siempre han estado ahí y saben que es un proyecto familiar... es una meta mía, pero [es] de ellos también, así que en ese sentido estábamos bien.

Por último, Julia identificó a sus familiares, amistades, empleo y religión como fuentes de apoyo para completar el examen de grado. Quiso enfatizar el efecto que tuvo la religión en su experiencia de la siguiente manera: “sobre todo también Dios fue parte fundamental de cómo yo me sentía apoyada de forma espiritual y de la capacidad que yo tenía para lograrlo en ese sistema de apoyo”. Este segmento de información permite explorar el rol que ejerce la espiritualidad en la motivación para completar este requisito, aspecto que no se había considerado anteriormente en los estudios revisados.

Experiencias psicoemocionales durante el examen

Las experiencias de las participantes variaron principalmente de acuerdo con el componente que enfrentaban. En lo general, se observó que el componente que más les causó estrés a las participantes fue el de especialidad;

con excepción a Sonia, quien enfrentó mayores retos con el componente de fundamentos. Un punto de interés para explicar es el hecho de que Julia, Lydia y Antonia completaron el componente de especialidad bajo una modalidad presencial, en el cual tuvieron que desarrollar ensayos para responder a dos preguntas dentro de un periodo de cuatro horas. Khalaf et al. (2020) encontraron que una modalidad presencial para estos tipos de evaluaciones puede aumentar los niveles de estrés que experimentan los/as estudiantes dentro del proceso. En efecto, este fue uno de los factores que más influyó en esta ocurrencia para esta muestra. Esto igualmente se pudo evidenciar mediante las puntuaciones obtenidas en la primera fase del estudio actual, en los cuáles se reportó un nivel menor de confianza por parte de las/os participantes para completar tareas relacionadas con el componente de especialidad.

Para explorar este argumento, se toma como ejemplo a los casos de Antonia y Julia. Como efecto de la pandemia del 2019, Antonia aprovechó el tiempo de cuarentena para enfocarse en desarrollar sus escritos para los componentes de fundamentos e investigación. Dentro de este periodo, pudo completar tareas y revisar lecturas con tal espacio y calma que describió la experiencia como una que “no le causó estrés para nada”. Sin embargo, el hecho de tener un tiempo determinado de cuatro horas para responder a las preguntas del componente de especialidad le produjo un sentido elevado de ansiedad. En específico, Antonia identificó el caso que tuviera “mucho temario que repasar”, pero sin conocer cómo tendría que aplicarlo, como el mayor contribuidor de estrés para completar este componente. Desde otra perspectiva,

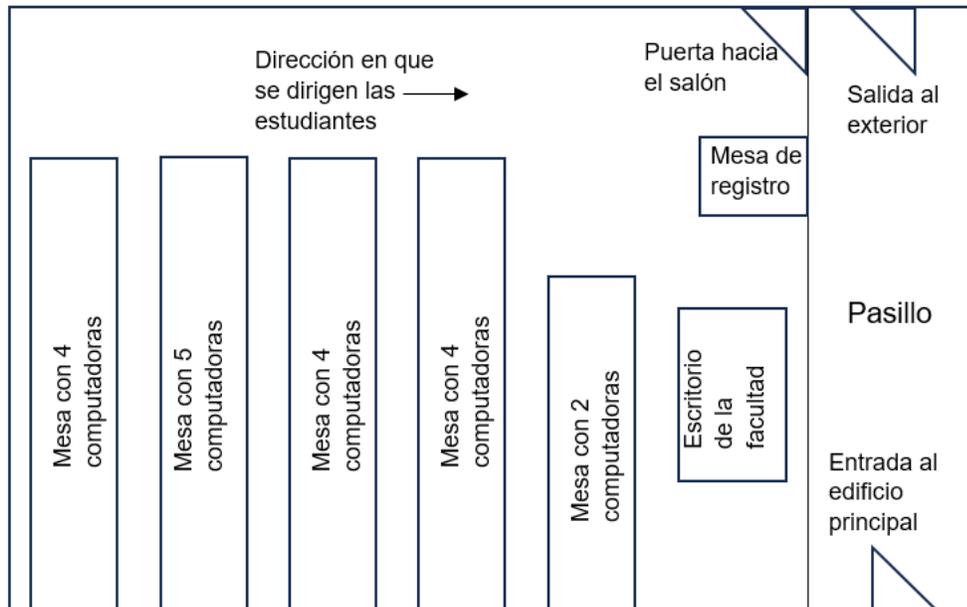
Julia, igualmente, identificó esto como una fuente de presión significativa en su experiencia; detalló su vivencia como sigue:

realmente componente de especialidad fue el más retante para mí, porque conllevaba... tener un dominio de muchos conceptos, de muchos términos, tener referencias bien refrescadas... discutir y presentar argumentos para fundamentar lo que tú estás planteando, así que la preparación para el [componente] de Especialidad... fue el más retante [sic].

Otro factor que afectó las experiencias de las participantes fue el ambiente físico en el cual completaron este componente. Al momento de redactar este escrito, el salón que se utiliza para completar este componente (presentado en la Figura 10) tiene cinco filas de mesas con cuatro o cinco computadoras situadas en cada una, para un total aproximado de 25 computadoras. La única entrada a este salón se encuentra localizada en un pasillo que conecta el interior del edificio principal de Educación con un pasillo al aire libre. Además, el salón cuenta con un escritorio utilizado por el personal del centro de cómputos y una mesa pequeña al lado de la entrada, presumidamente para registrar usuarios de los servicios.

Figura 10

Salón utilizado para el componente de especialidad



Nota. Representación visual de aspectos generales encontrados en el salón utilizado para estudiantes poder completar el componente de especialidad. Imagen desarrollada por el investigador.

Como Khalaf et al. (2020) establecieron, el hecho de tener que completar un *high-stakes test*, tal como es el examen de grado, bajo una modalidad presencial puede conllevar ciertas presiones y estrés sobre las experiencias de las/os estudiantes. Al indagar acerca de cómo se sintió mientras completaba su examen, Julia señaló que varios factores influyeron sobre los nervios que sintió al momento, tales como: (a) escuchar los teclados de las computadoras de sus compañeras/os mientras redactaban sus ensayos; (b) escuchar la respiración de la persona al lado debido a la poca cantidad de espacio que hubo entre cada estudiante; y (c) desenfocarse cada vez que alguien se paraba para salir del salón. En fin, describió que la planificación para completar el componente

presencial “fue mental sobre todo” por el simple hecho de tener que velar por no distraerse en el proceso.

Estas frustraciones Antonia también las compartió, pues describió su ansiedad durante el componente presencial como sigue: “yo pasé una hora entera sin escribir nada en la computadora; lo único que hice fue escribir en las hojas ... me puse nerviosa porque veía a todo el mundo siendo como locos en la computadora.” Para aliviar estas inquietudes, Antonia tuvo que tomar un momento para salir al baño e intentar relajarse. Allí, empleó reafirmaciones acerca de sus capacidades y aseguró que pudo volver al salón y no desenfocarse a causa del sonido producido por los teclados.

En relación con los otros dos componentes, la preocupación más relevante entre la mayoría de las participantes fue la incertidumbre de conocer si estaban cumpliendo con los requisitos satisfactoriamente. Específicamente, para Lydia, una de las inquietudes experimentadas para el componente de fundamentos fue el hecho que no existía una respuesta concretamente correcta. Describió esto de la siguiente manera: “tal vez yo puedo ver algún concepto de una manera y sustentarlo con ciertos teóricos, pero a lo mejor otra persona lo ve de otra manera y lo sustenta con otro”. En consecuencia, todas las participantes se encontraban revisando y reestructurando el material un sinnúmero de veces, contribuyendo a la presión que sentían en esos momentos. Esto se pudo observar en las experiencias de Antonia, quien le dedicó “cinco o seis horas diarias” a la preparación de los escritos para los componentes de Fundamentos e Investigación. Incluso, también pudo observarse en el caso Lydia, quien

reportó sentirse confiada en sus capacidades como educadora y la preparación que recibió para completar el ensayo para el componente de fundamentos, hubo momentos de duda. Al explicar su experiencia con este componente, comentó: “había tomado cursos de fundamentos. Uno toma [estos] cursos desde que están en bachillerato, pero me sentía ‘regular’ ... A pesar de la preparación que he tenido en otros cursos, siempre existía en mí esa duda”.

Esta duda acerca de las capacidades que se tienen para enfrentar el examen se describieron similarmente en el estudio de Koltz et al. (2010), en el cual se identificó que la autocrítica y las fluctuaciones en autoestima fue factor común en las experiencias de todas/os las/os participantes en relación con sus exámenes de grado. Las/os autoras/es compararon este evento a una ola en el mar, puesto que las/os participantes reconocían sus logros y habilidades, colocándose en la cima de la ola antes de desplomarse y cuestionarse, ciclo que se repetía mediante el transcurso del examen. En el caso del estudio actual, se pudieron observar características similares en las experiencias de las participantes.

Para algunas, esta autocrítica pudo haberse atribuido a la presión que sentían por la ambición asociada con sus proyectos. Tal fue el caso para Kelley (2014) cuando tomó su examen de grado doctoral y se encontró abrumada por la presión de diseñar intervenciones innovadoras para responder a asuntos presentados como parte de este. Antonia, quien experimentó una situación similar en sus experiencias con el examen de grado, expresó lo siguiente acerca del tema que seleccionó para completar el componente de fundamentos: “tenía

algunas dudas acerca de cómo enfocarlo, porque era un tema que, aunque no era nuevo, la manera en que tenía que enfocarlo para Fundamentos sí era un poco novedoso”.

Al considerar estas fuentes de estrés y presión dentro de las experiencias de las participantes, es pertinente revisar algunas maneras de cómo ellas pudieron manejarlos. La alternativa primordial para este grupo fue la organización y autogestión para crear hábitos de estudio razonables y saludables. En particular, Julia encontró momentos de relajación al utilizar la aromaterapia y la música; y Antonia se enfocó en tomar más tiempo para ejercitarse y dormir mejor. Además, las participantes identificaron a la Consejera del DBE como uno de los recursos de mayor impacto para manejar el estrés. En el caso de Julia, agradeció mucho a la Consejera por las estrategias que les brindó mientras se preparaban para tomar el componente presencial de especialidad, tales como traerse un abrigo el día del examen, hidratarse y tratar de cuidar lo que comían la semana antes para mantenerse enfocadas.

Estas experiencias positivas con la Consejera complementan el apoyo recibido por parte de los profesores/as y la administración del DBE dentro del proceso. En su estudio acerca de la autoeficacia de estudiantes en investigación, Overall et al. (2011) determinaron que el apoyo emocional que el personal y las/os profesoras/es que administran los exámenes de grado brindan contribuye al aumento de satisfacción el grupo que tomaron estos exámenes experimenta. Ciertamente, parte de las atribuciones positivas que las participantes hicieron hacia el examen de grado se basaron en el apoyo recibido

por parte del DBE; en especial, las recomendaciones que la Consejera y las/os profesoras/es brindaron.

Luego del examen

Dentro de las semanas luego de completar el examen de grado, las participantes sintieron una multitud de emociones, desde alivio y tranquilidad por haber culminado el proceso entero, hasta una ola nueva de ansiedad al tener que esperar los resultados de este y confirmar que el esfuerzo invertido no haya sido en vano. Sin embargo, al preguntarle a las participantes acerca de cómo se sintieron al entregar sus respuestas para el último componente que le faltaba, todas respondieron con afirmaciones positivas acerca de sus experiencias.

“Me sentí liberada [se ríe]; me sentí bien libre” expresó Julia. Luego de completar el componente de Especialidad; se sintió confiada en su desempeño y decidió ir a celebrar con sus familiares el logro de haber terminado un proceso tan arduo. Similarmente, Lydia describió sus emociones como “una paz increíble” y reflexionó sobre el empeño que invirtió al tomar los tres componentes en el mismo semestre; se sintió satisfecha con sus esfuerzos. Por otro lado, Antonia percibió “un alivio” al entregar todo y sentirse confiada de lo que había redactado. Profundizó este sentimiento al comentar que pudo “descansar muchísimo” y se quitó “un gran peso de encima”. Por último, Sonia se sintió “liberada” al considerar que hizo lo mejor que pudo. En específico, sintió orgullo por haber logrado una meta tan marcada bajo su propio esfuerzo. Estas y otras expresiones utilizadas por las participantes para describir sus emociones luego de completar el examen de grado se visualizan a continuación en la Figura 11.

Figura 11

Expresiones luego de completar el examen de grado



Nota. Representación visual de expresiones utilizadas por las participantes para describir sus emociones al completar el examen de grado. Se incluyen emociones, pensamientos y figuras de agradecimiento por parte de las participantes. Imagen desarrollada por el investigador.

Además de las emociones de alivio que sintieron las participantes al completar el examen de grado, igualmente confrontaron ansiedades nuevas al entrar en una nueva etapa asociada con el fenómeno: la espera de los resultados. Para la mayoría de las participantes, la incertidumbre asociada con la espera de resultados se había convertido en un peso que nuevamente puso en cuestionamiento sus capacidades para enfrentar el evento satisfactoriamente. “Se tardaron casi dos meses sin darnos la carta y eso va creando ansiedad en el estudiante” expresó Julia, al compartir su experiencia con este suceso.

Al enterarse al fin que aprobaron el examen de grado, todas las participantes celebraron y expresaron una alegría increíble. “Muchacho yo brinqué para arriba. Eso de verdad que fue muy gratificante y satisfactorio” comentó Sonia, quien había dudado de sus habilidades luego de enterarse del hecho de que varios/as compañeros/as habían reprobado el componente de investigación. Similarmente, para Antonia, cuya respuesta le llegó por correo electrónico un día que andaba de paseo caminando por el Viejo San Juan con un amigo. Al ver que le llegó el mensaje, no se atrevió abrirlo y le pidió a su amigo que le revisara sus contenidos. Bajo completa incredulidad, cuestionó a su amigo y este le confirmó que sí, aprobó el examen de grado. “Di un grito; un salto gigantesco [se ríe], ahí frente del capitolio a las nueve de la mañana” expresó Antonia.

Por otro lado, Lydia sintió gran felicidad y satisfacción al enterarse que había logrado esta meta. Compartió que esto significó “ya una meta menos” en su progreso doctoral. Este sentimiento fue compartido en la experiencia de Julia, quien quedó encantada con su desempeño en el examen. Describió sus emociones de la siguiente manera: “Fue mucha alegría, fue mucha emoción. Abrí ese correo y leer que aprobaste con sobresaliente para mí fue ... fue un momento de reflexión y de decir ‘sí, yo puedo, claro que puedo y lo logré’.” Similar a Lydia, Julia reconoció que había logrado una gran meta en su progreso doctoral y sintió motivación para proseguir con el próximo. El examen de grado no solamente sirvió como medio para demostrar lo que aprendió en su

doctorado, sino también señaló que estaba preparada para el próximo paso: la disertación.

Reflexiones acerca de las experiencias

Respecto a los significados que las participantes brindaron hacia sus experiencias con el examen de grado, la mayor parte de ellas consideraron que este fue un elemento útil dentro de su preparación como estudiantes doctorales. Específicamente, encontraron que el examen de grado les brindó una oportunidad para repasar conceptos, aplicar teorías, prepararse para aspectos prácticos de sus carreras, autogestionarse y desarrollar contenido para sus disertaciones. Sin embargo, cabe destacar que dentro de estos procesos, las participantes enfrentaron ciertos retos que complicaron sus experiencias y consideran que estos ameritan alguna examinación de los procesos involucrados en la administración del examen de grado. Por tal razón, ofrecieron ciertas recomendaciones en relación con sus experiencias con el examen y sus vivencias como estudiantes del DBE.

Perspectivas hacia la composición y utilidad del examen. Al reflexionar acerca de la composición del examen, las participantes encontraron que los componentes se relacionaron adecuadamente entre sí y en conjunto con los temas explorados en cursos avanzados en sus programas. Por tanto, denominaron el nivel de relevancia del examen para su preparación profesional como significativo. Como ejemplo, presento la experiencia de Sonia quien explicó su decisión en escoger la modalidad de ensayo para el componente de fundamentos:

en mi caso, yo tomé un tema que lo iba a usar para mi disertación. Entonces, entendía que sí, el de fundamentos estilo de ensayo me iba a servir para la revisión de literatura. Entonces, el de especialidad e investigación lo hice como propuesta, porque así podía adelantar en la disertación.

El hecho de relacionar el contenido del examen de grado a la disertación fue un elemento común en la mayoría de las experiencias compartidas en este estudio. Aunque “no es obligatorio que sea exactamente el tema que vaya a llevar a tu disertación”, como expresó Julia, sí es una intención normalizada por departamentos graduados que implementan algún tipo de examen de grado (Cannon, 2020; Wood, 2015). Incluso, las autoras señalaron el asunto que enfrentan estudiantes al tener que desarrollar escritos empíricos dentro de los procesos del examen de grado que estén alineadas con los intereses socioeconómicos de las instituciones que los administran. A pesar de no existir una política que impulse esta práctica en el DBE, Sonia sí comentó acerca de la presión que sintió por cumplir con las expectativas de la facultad respecto al contenido de su examen de grado y su relación con los intereses investigativos que tiene el DBE. Ella describió este asunto de la siguiente manera:

yo sé que uno es el investigador y uno quiere investigar lo que uno quiera, se supone, pero también hay unas líneas de investigación dentro de los programas que a veces tú dices “¿le va a gustar o no le va a gustar?”.

Para otras participantes, la utilidad del examen de grado en relación con sus disertaciones o especialidades varió en acorde con el componente que enfrentaban. Sin duda alguna, el componente de investigación fue la más que se relacionó con la disertación, proveyendo a estudiantes la oportunidad para desarrollar los primeros tres capítulos de sus estudios prospectivos. Por otro

lado, el componente de especialidad se percibió como menos útil con respecto a la disertación, mayormente debido a la percepción de las participantes hacia su preparación para enfrentarlo. Un factor que pudo influir en este aspecto fue la modalidad en que se ofreció; específicamente, la modalidad presencial que empleó el Área de Currículo y Enseñanza.

Algunas participantes aludieron al aspecto técnico que conllevó la preparación para el componente de especialidad, considerándolo un método de estudio más “mecánico”, como expresó Antonia. Al mismo tiempo, Julia comentó lo siguiente acerca de este componente: “lo que miden más que conocimiento, también es cuanta memoria tú tienes de estos conceptos y temas que se han desarrollado [en] las clases de especialidad.” Esta percepción es cónsona con las limitaciones señaladas por Schafer y Giblin (2008) en relación con el carácter limitador vinculado con formatos tradicionales para administrar exámenes de grado. En acuerdo con los autores, los exámenes administrados dentro de un periodo corto de tiempo en un mismo día y la prohibición de materiales de apoyo pudiesen ser limitador en términos de acceder niveles mayores de análisis, síntesis y evaluación. Esto es evidente al comparar la percepción de utilidad entre los componentes de especialidad y fundamentos. Para el componente de fundamentos, las participantes tuvieron la opción de entregar un ensayo o responder a preguntas bajo una modalidad presencial, similar al caso del componente de especialidad para algunas Áreas como Currículo y Enseñanza. Sin embargo, todas las participantes optaron por entregar el ensayo virtualmente

para dedicarle tiempo suficiente y poder utilizarlo como elemento de su disertación.

Retos y recomendaciones. Como parte de las vivencias discutidas en este estudio se han podido identificar algunos retos que enfrentaron las participantes tales como el estrés confrontado en el proceso, emergencias nacionales y mundiales que afectaron los procesos del examen de grado y la falta de preparación adecuada para algunos componentes en comparación de otros. Algunas de estas situaciones eran personales, como la falta de apoyo social al no tener familiares o amistades cerca, o la carga adicional de responsabilizarse de otros roles sociales como madre, hermana, empleada, entre otros; por otra parte, hubo asuntos compartidos por casi todas las participantes, como el factor del tiempo.

Al señalar algún reto que enfrentaron en el transcurso del examen de grado, algunas participantes comentaron acerca de la falta de tiempo suficiente para completar los tres componentes fluidamente en un mismo semestre. Julia expresó lo siguiente en relación con la presión que sintió para completar los componentes de Fundamento e Investigación (ambas en modalidad virtual):

te dan unas fechas que son bien cercanas una a otras...estás entregando el [componente] de fundamentos en una semana y a la otra semana tienes que entregar el [componente] de investigación y a la otra semana tienes que dirigirte a tomar el [componente] de especialidad.

Similarmente, Lydia comentó lo siguiente acerca de este factor en sus experiencias manejando los distintos roles sociales que ocupó en este periodo:

hay que trabajar a tiempo completo al ser madre, esposa, pues tu sientes que estás en contra del reloj como uno dice... [los componentes] están

corridos, uno el [día] 16 y dos días después, el otro. Pues no, no te da mucho tiempo, o sea, tienes que hacerlo todo a la vez.

Este balance entre roles sociales es un elemento común en las experiencias de estudiantes. Algunas participantes contaron con el apoyo de sus familiares y amistades, quienes entendieron que ellas no iban a tener tiempo para socializar o compartir. Igualmente, el factor de la falta de tiempo para completar el examen de grado es un factor explorado en el escrito de Kelley (2014), quien reflexionó sobre la complejidad de encontrar el tiempo para cumplir con sus responsabilidades como estudiante y madre a la vez. Pues, parece ser caso común que el tiempo requerido por el examen no permite espacio para encontrar este balance. Como alternativa a este asunto, varias participantes recomendaron revisar la distribución de tiempo entre cada componente del examen. Con esto, se busca facilitar que los/as estudiantes pudiesen dedicarle el tiempo suficiente a cada componente sin sacrificar tantos aspectos de sus vidas personales.

Otro asunto prevalente en las experiencias de las estudiantes fue la falta de acompañamiento en el proceso. Algunas estudiantes encontraron la orientación brindada respecto al examen de grado se realizó en un punto muy tardío en sus programas. En cambio, quisieron haber utilizado el tiempo en sus cursos en anticipación a requisitos vitales como el examen de grado y la disertación. Particularmente, Julia presentó la necesidad de orientarle a lo/as estudiantes desde su primer semestre que tendrán que cumplir con estos requisitos y describir claramente en qué consisten los tres componentes del examen de grado.

De igual modo, esta falta de acompañamiento no se limitó a nivel administrativo, sino también a la falta de apoyo social dentro del examen. A pesar de que la mayor parte de las participantes visualizan al examen como un evento individual, hubo participantes (e.g., Antonia, Julia y Sonia) que comentaron acerca del carácter solitario del examen de grado. En efecto, la característica socialmente aislante del examen de grado es igualmente un asunto identificado en los hallazgos de los estudios de Cannon (2020) y Kelley (2014). Por tal razón, Sonia expresó su agradecimiento por oportunidades de socialización académica en el proceso, tales como retiros de escritura y grupos de apoyo creados por los/as mismos/as estudiantes para enfrentar el examen de grado. Reiteró la importancia de estos grupos para asegurar que los/as estudiantes no se desanimen, así respaldando la retención de estudiantes en relación con estas etapas en su formación profesional.

Significados. Al pedirle a las participantes que reflexionaran acerca de los significados que les brindaron a sus experiencias con el examen de grado, varias consideraron que el examen fue un proceso evaluativo útil para demostrar el conocimiento que han obtenido como parte del entrenamiento recibido dentro de sus programas doctorales. Para Sonia, esto le proveyó un espacio para conceptualizar ideas novedosas para su campo, habiendo descrito el proceso como sigue: “Yo pienso que el examen de grado es un buen ejercicio porque te reta. O sea, te reta como profesional, porque es un doctorado, no es cualquier cosa. Te reta intelectualmente a construir ideas, construir pensamientos...a ser innovadora.” Igualmente, señaló el valor de crecimiento profesional que obtuvo

por medio del examen: “me ayudó como que a disciplinar mejor esa parte intelectual, académica, de creación y de redacción.”

Por otro lado, Julia vinculó el examen de grado a un momento personal de reflexión y demostración de sus capacidades como estudiante. Expresó esto como un proceso en que “se conoce a uno mismo y uno saber de lo que es capaz, de lo que uno puede llegar a dar como estudiante” y concluyó que el proceso fue uno de “metacognición”. De acuerdo con Coutinho (2008), estos procesos de metacognición pudiesen atribuirse a los altos niveles de autoeficacia vinculadas a una experiencia exitosa con el examen de grado.

Similarmente a los significados compartidos, Antonia y Lydia igualmente consideraron al examen de grado como una meta a nivel personal en relación con sus habilidades como estudiantes. Específicamente, Lydia simbolizó el hecho de aprobar el examen como el cumplimiento de su preparación formal como estudiante; explicó: “es como confirmar lo que conoces, que eres capaz de sustentar tus ideas con investigaciones, con fundamentos ... es como que un cierre”. En el caso de Antonia, el examen de grado tuvo un valor personal debido a que, por razones personales, tuvo que salirse de los tres componentes en el año anterior. Al reflexionar sobre esta expedición, comentó: “cuando estaba trabajando en el [componente] de fundamentos un año antes, en ese momento ... de catarsis en mi vida, no había podido preparar nada ... con tan solo un año de diferencia, pues, fue el cambio”. Antonia continuó expresando el valor que tuvo el examen de grado en un aspecto más allá de lo académico:

Para mí lo más importante ha sido todo lo que he tenido que estudiar y en el examen de grado me ocurrió lo mismo; fue transformada mi forma de ver el mundo y de percibir a mí misma también. Me ayudó... el examen de grado me ayudó mucho y es algo que uno se sorprenderá cuando lo escucha, pero en mi caso fue así.

Validación de los hallazgos

Para mejorar la precisión de los hallazgos brindados en este estudio, se aplicó un proceso de triangulación. Creswell y Guetterman (2019) definieron este procedimiento como el hecho de corroborar evidencias por distintos tipos de personas, datos o técnicas para recopilar información. Para propósitos de este estudio, se consideró la relación que existe entre las experiencias compartidas por las participantes y los datos obtenidos en la primera fase del estudio.

Al revisar estos datos, se pudo observar un patrón cónsono entre elementos compartidos en las experiencias de las participantes con los resultados obtenidos con la EAEG. Con esta, se reportó un nivel general de autoeficacia menor para ciertos componentes al compararse con otros. Específicamente, se reportó una puntuación promedio más bajo para el componente de fundamentos en comparación con el componente de investigación. Al indagar acerca del nivel de confianza que sintió acerca de estos componentes, varias de las participantes atribuyeron esto al enfoque que tuvieron sus cursos en temas aplicables al examen de grado, el contenido tocado en estos cursos y la aplicabilidad de estos temas en sus exámenes de grado. Por otro lado, igualmente se pudo confirmar la presencia de las conductas de afrontamiento señaladas en la EAEG. En las experiencias compartidas, se reportaron comportamientos cónsonos con un nivel alto de

autoconfianza, tales como el hecho de buscar información acerca de temas que no dominaban y recurrir a compañeras/os para discutir sus expectativas relacionada con el examen de grado.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Introducción

Este estudio se realizó con el fin de determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Para esto, se implementó un estudio por métodos mixtos con un diseño secuencial explicativo con marcos metodológicos de investigación por encuesta y fenomenología. Mediante los datos y la información que se recopilaron, se buscó responder la siguiente pregunta principal del estudio en referencia al uso de métodos mixtos:

1. ¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia general y por componente del examen?

Para responder la pregunta planteada, se desarrollaron una serie de preguntas en cada fase del estudio, según el diseño. Primeramente, se elaboraron las siguientes preguntas de índole cuantitativo para la primera fase:

2. ¿Qué nivel de autoeficacia (general y por componente) tienen estudiantes doctorales que tomaron el examen de grado?
3. ¿Qué relación tienen los niveles de autoeficacia (general y por componente) en estudiantes doctorales con su rendimiento en los distintos componentes del examen de grado?

4. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales antes de tomar el examen de grado?
5. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales durante el examen de grado?
6. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento en estudiantes doctorales después de tomar el examen de grado?

Luego, se redactaron las siguientes preguntas para la segunda fase bajo un marco cualitativo:

7. ¿Cómo es la experiencia personal de estudiantes doctorales al tomar el examen de grado?

- 7.1 ¿Qué significados estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado?

- 7.2 ¿Qué indicadores de autoeficacia se identifican en las experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado?

En este capítulo, se realiza la integración de datos cuantitativos e información cualitativa para responder las preguntas de investigación y presentar los temas centrales identificados en el Capítulo IV, cónsono con las fases del estudio discutidas en el Capítulo III. Primeramente, se responderán las preguntas de investigación según el orden de las fases llevadas a cabo. Luego, se discutirán los temas centrales identificados en los resultados y hallazgos del

estudio. Por último, se analizarán conclusiones, se señalarán limitaciones y se compartirán recomendaciones para estudios futuros.

Discusión

En esta sección, se discuten las respuestas a las preguntas de investigación, según el orden de las fases establecidas. Luego, se presentan los cuatro temas de mayor relevancia respecto a las experiencias de estudiantes con el examen de grado doctoral de sus respectivos programas. Estas son como sigue: escalando la montaña (preparación), autocrítica dentro del proceso, significados de las participantes hacia el examen y apoyo (académico y social). Con esto, se propone ofrecer una respuesta a la pregunta central del estudio.

Respuestas a las preguntas de la primera fase

Las preguntas para la primera fase del estudio se centraron en conocer los niveles de autoeficacia general y por componente (i.e., fundamentos, investigación y especialidad) en estudiantes doctorales. Además, se buscó determinar la relación que existe entre estos niveles de autoeficacia con el rendimiento en los distintos componentes y las conductas de afrontamiento antes, durante y luego de tomar el examen de grado.

En relación con los niveles de autoeficacia (i.e., general y por componente) de las/os participantes (pregunta de investigación número 2), con los resultados se demostró un nivel de fluctuación entre muy confiadas/os y algo confiadas/os para enfrentar tareas generales para completar el examen de grado. Las destrezas identificadas como de mayor fortaleza para las/os participantes de esta fase fueron presentar argumentos con claridad y distinguir

entre literatura confiable y no confiable. Entre las áreas para mejorar se identificaron argumentar de manera persuasiva, citar literatura relevante sobre temas y analizar las posibles respuestas para responder a una premisa en el examen. Estas fortalezas se pudiesen atribuir a destrezas generales necesarias para aprobar el examen de grado. De acuerdo con lo establecido por Choi (2005), demostrar dominio de destrezas generales para enfrentar un fenómeno pudiese significar un alto grado de confianza para enfrentar aspectos específicos de este. Así pues, mediante los altos niveles de confianza para completar tareas generales del examen (i.e., demostrar capacidad en la redacción de repuestas), se pudiese demostrar, a cierto grado, una capacidad percibida alta para enfrentar cada componente exitosamente.

Por otro lado, las/os participantes reportaron altos niveles de confianza para completar tareas relacionadas con los componentes de Investigación y especialidad. Entre las áreas de mayor fortaleza, se identificaron dominio de tareas como distinguir las secciones de una propuesta de investigación, conocer las distintas metodologías investigativas y aplicar conocimiento ético de su profesión a sus respuestas. En cambio, el nivel de confianza para completar tareas relacionadas con el componente de fundamentos fluctuó entre algo confiada/o y muy confiada/o. Respecto a este componente, participantes reportaron poca confianza en sus capacidades para citar teóricos históricos en la educación, incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional o integrar por lo menos dos fundamentos teóricos en sus argumentos. Siguiendo lo establecido por Pajares (1996), por medio de los

niveles de autoeficacia reportados, se pudiese demostrar dominio de tareas específicas para enfrentar cada componente del examen de grado. Para este estudio, se consideró el desarrollo de una propuesta de investigación para el componente de investigación y la elaboración de un ensayo para el componente de fundamentos. Para el componente de especialidad, se describió un grado amplio de tareas que aplican a cualquiera de las modalidades utilizadas en el DBE.

Para explicar un poco la discrepancia que existe entre los niveles reportados para cada componente, las participantes de las entrevistas semiestructuradas señalaron unas diferencias en la preparación obtenida para cada componente. Primeramente, las participantes señalaron la relevancia que tuvieron los cursos de investigación y especialidad para sus exámenes de grado. Sintieron que pudieron ir elaborando temas en estos cursos que llevaron a profundizar en sus exámenes. Esto concuerda con lo establecido por Bandura (1995), Bates y Khasawneh (2007) y Zulkosky (2009) acerca de la importancia que se atribuye a experiencias exitosas con elementos que se relacionan con un fenómeno como fuentes de confianza para enfrentarlo. Sin embargo, las participantes señalaron la necesidad de revisar, actualizar y organizar el contenido de los cursos de fundamentos de la educación de tal modo que facilite el desarrollo del ensayo, modalidad preferida por las participantes para completar este componente.

Examinando la relación entre la autoeficacia por componente y la puntuación obtenida (i.e., pregunta de investigación número 3), se observó una

relación moderada positiva entre la puntuación obtenida para el componente de investigación, la confianza en responder a preguntas con aspectos no esperados, la confianza en citar literatura relevante sobre temas contenidos en el examen y la confianza en analizar las posibles respuestas para responder a una premisa. Al considerar estas tareas pertenecieron a la subescala de autoeficacia general, se puede comprobar lo establecido por Choi (2005) acerca del valor que tiene la autoeficacia general para presentar información útil acerca de las capacidades percibidas por personas para enfrentar un fenómeno. Por otra parte, no se determinó una relación significativa entre las puntuaciones para los componentes de fundamentos y especialidad con los ítems de la EAEG.

Respecto a la relación entre la autoeficacia y las conductas de afrontamiento (i.e., preguntas de investigación número 4, 5 y 6), se calculó que hubo relación entre las/os participantes sentirse confiadas/os de buscar información sobre temas que no dominaban antes de comenzar el examen, confianza en presentar sus argumentos con claridad y confianza en analizar las posibles repuestas para responder a una premisa. Esto concuerda con el señalamiento de Bandura (1995) acerca del proceso selectivo. En este caso, el hecho de buscar información sobre temas que no dominaba demostró ser un acto para enfrentar el fenómeno, en lugar de evitarlo, lo cual se asoció a un alto nivel de confianza en capacidades analíticas para responder a una premisa.

Por otro lado, se identificó relación entre las conductas durante el examen de grado como organizar de forma concisa sus ideas para responder a una premisa y la confianza de las/os participantes incorporar conocimiento teórico en

sus respuestas. Similarmente, se observó relación entre la conducta de elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas del examen, la confianza en responder a preguntas con aspectos no esperados y confianza en incluir enfoques teóricos y sustentar respuestas con fuentes primarias. Esto concuerda con Dwyer y Cummings (2001) con relación al estilo de afrontamiento adaptativo de estudiantes para enfrentar un fenómeno y su influencia en enfrentar el mismo exitosamente. Mediante las conductas de afrontamiento (i.e., buscar información sobre temas que dominaba, organizar de forma concisa sus ideas y elaborar respuestas complejas) se demuestra un alto grado de planificación para responder al examen de grado, lo cual se asoció con destrezas analíticas y aplicación de teorías fundamentos de sus campos de especialidad. Por otra parte, se encontraron resultados que difieren de lo establecido por Graff (2019), quien había señalado si una o un estudiante considerar que puede cumplir con los aspectos generales del examen de grado, entonces no se prepararía lo necesario para enfrentar los componentes específicos. En el estudio actual, las/os participantes demostraron un alto grado de preparación para enfrentar el examen de grado independiente de los niveles altos de confianza que reportaron para enfrentar este fenómeno.

Al considerar estos resultados, se entendió que las/os estudiantes se sintieron confiadas/os en su preparación para enfrentar al examen de grado. Esto se complementó con los hallazgos de la segunda fase del estudio, en la que las/os participantes asociaron sus niveles de confianza con la preparación obtenida para enfrentar el examen de grado. Claro está, este nivel de confianza

antes de comenzar el examen de grado se fundamentó en distintas fuentes de autoeficacia más allá de preparación en el DBE, tales como experiencias personales (fuera del doctorado) y vicarias. Esto concuerda con el valor señalado por Bandura (1995) y Zulkosky (2009) acerca de las experiencias personales de éxito o fracasos y las experiencias vicarias como fuentes de autoeficacia. Para las participantes de las entrevistas, una de las fuentes más destacadas para los niveles de confianza que reportaron eran las experiencias de campo no incluidas en el doctorado, como impartir cursos y desarrollar investigaciones independientes (no como parte de la disertación).

En relación con las conductas de afrontamiento durante y después de tomar el examen de grado, es pertinente señalar que el nivel de confianza de estudiantes para organizar sus ideas y responder preguntas complejas tuvo una relación significativa con argumentar sus respuestas de manera persuasiva, responder a elementos no esperados en las preguntas e incluir enfoques teóricos en estas respuestas. Por lo tanto, se observó que existe un alto nivel de confianza de las/os participantes sobre sus capacidades para argumentar sus perspectivas en el examen de grado.

Respuestas a las preguntas de la segunda fase

Para exponer las experiencias personales de estudiantes con el examen de grado, es necesario discutir los temas principales identificados en las entrevistas. Estas se centralizaron en retos personales que tuvieron que enfrentar las participantes y cómo las manejaron, el significado que le brindaron

al examen y el apoyo que recibieron dentro del proceso. Estos detalles responden la pregunta de investigación número 7.

Escalando la montaña (preparación)

Autoras/es como Kelley (2014) y Koltz et al. (2010) señalaron la cantidad inmensa de literatura involucrada en la preparación para tomar los exámenes de grado. Aunque se esperaba por la cantidad de información a evaluarse, esto fue uno de los estresores más sobresaliente en las entrevistas. Varias participantes hicieron referencias a la cantidad abrumadora de material que tuvieron que repasar y lo compararon con tener que volver a leerse casi todo el doctorado.

Organizar esta información requirió capacidades extensas de autogestión, según las participantes. Para algunas, esto involucró dedicarse a estudiar por alrededor de cinco o seis horas diarias y optar por no participar de salidas con amistades y familiares dentro del periodo de su preparación. Sin embargo, pese a esta preparación tan meticulosa, las participantes aún sintieron duda de las respuestas elaboradas, cuestionando cómo aplicaban este conocimiento en sus campos profesionales.

Como respuesta a esta y otras preocupaciones, las/os participantes contaron con diversas fuentes de autoeficacia dentro del proceso del examen de grado. Bandura (1995) originalmente identificó cuatro fuentes de autoeficacia (logros personales, persuasión verbal, experiencias vicarias y estimulación emocional); luego, Zulkosky (2009) redujo esto a solo dos (experiencias sociales y experiencias personales). En este estudio, se identificaron como de mayor impacto las siguientes fuentes de autoeficacia para enfrentar el examen de

grado: experiencias vicarias (experiencias de compañeras/os) y experiencias personales.

En relación con las experiencias vicarias, las/os participantes se refirieron a los relatos que escucharon del examen de grado de sus compañeras/os del DBE. Estas experiencias incluyeron desahogos, recomendaciones, vivencias positivas o hasta lamentos por haber reprobado algún componente. Para algunas de las participantes, esto inculcó un sentido de preocupación y ansiedad hacia el examen y fomentó un sentido de inseguridad hacia sus propias capacidades para enfrentarlo exitosamente. Tales pensamientos llevaron a algunas estudiantes a cuestionar su decisión por matricularse en los tres componentes en un mismo semestre y promovió una mentalidad predispuesta a la autocrítica. Por otro lado, las experiencias personales de las/os participantes sirvieron como una fuente de confianza positiva. Casi todas expresaron su comodidad con componentes relacionados a sus experiencias profesionales pasadas, ya sea en el magisterio o en investigaciones educativas. Estas experiencias (e.g., ejerciendo en su profesión, presentando los resultados de una investigación, elaborando escritos expositivos, etc.) promovieron un sentido de familiaridad y conocimiento acerca de tareas relevantes para los exámenes de grado.

Mediante las entrevistas, se observó la manifestación de estos niveles de confianza mediante las conductas de afrontamiento presente en las experiencias de las/os participantes. Dwyer y Cummings (2001) señalaron dos tipos de conductas: adaptativos y evitativos. En este estudio, se observaron conductas

adaptativas, especialmente en el caso de participantes como Sonia, quien buscó información sobre un tema relacionado a un curso que no pudo tomar para usarlo como enfoque teórico en su examen. Similarmente, el caso de Antonia demostró ser uno adaptativo al volver a matricularse en el examen de grado tras tener que haberse salido de los tres componentes en un momento dado. Luego de tomarse el tiempo necesario para recuperar sus energías y practicar el autocuidado, pudo enfrentar el fenómeno exitosamente.

En sí, las acciones de las participantes demostraron grandes capacidades adaptativas para enfrentar retos inesperados. Ciertos eventos recientes en Puerto Rico, como huracanes, temblores, fluctuaciones en energía eléctrica y la emergencia global de la pandemia marcaron momentos de incertidumbre para muchas/os estudiantes. No obstante, todas las participantes demostraron un nivel adaptativo cónsono con las acciones descritas por Dwyer y Cummings (2001) para trabajar los retos presentados y cumplir con sus metas profesionales y personales. Igualmente, se considera pertinente apreciar las estrategias empleadas por las participantes para manejar el estrés asociado al examen de grado como respuestas adaptativas a las presiones presentadas en el proceso. Algunas de las estrategias señaladas fueron la aromaterapia, la música, el ejercicio, la nutrición y el descanso.

Autocrítica dentro del proceso

En acuerdo con Koltz et al. (2010), la autocrítica hacia la ejecución de uno mismo es una experiencia prominente en personas que enfrentan el examen de grado, lo cual usualmente involucra revisar repetidamente sus respuestas,

subestimar sus capacidades para completar este requisito exitosamente y hasta cuestionar sus habilidades como estudiante y profesional. En efecto, se presentaron varios de estos pensamientos o conductas en las experiencias compartidas en las entrevistas. De alguna manera, las participantes dudaron de las respuestas que elaboraron, reestructuraron sus escritos y hasta cuestionaron su dominio de las destrezas necesarias para aprobar el examen. Es de interés notar que estas dudas surgieron independiente de considerarse preparadas para enfrentar el examen al matricularse en los componentes. Para algunas de ellas, la presión provenía de la incertidumbre de cómo aplicar su conocimiento de una manera innovadora para su campo. Claro está, cabe señalar que la necesidad de producir ideas innovadoras para el campo fue parte de la utilidad percibida por estudiantes hacia el examen de grado. Sin embargo, Kelley (2014) había señalado este deseo como uno que contribuye al estrés que estudiantes experimentan en el proceso. En efecto, se observó que esta presión puede ocasionar estresores marcados en las experiencias de estudiantes mientras enfrentan el fenómeno.

Por otro lado, es importante notar que esta presión igual varió por componente, sobre todo por la modalidad en que se administró. Para los componentes de Fundamentos e Investigación, se observó un patrón de revisiones constantes de los documentos desarrollados, pero hubo menos tensión entre las participantes debido a la mayor cantidad de tiempo disponible para completarlos. En contraste, el componente que más estrés produjo fue el de Especialidad (modalidad presencial para el Área de Currículo y Enseñanza).

Para todas las participantes que tuvieron que completar este componente bajo esta modalidad, el hecho de tener que desarrollar sus respuestas y entregarlas dentro de un periodo de cuatro horas en un salón pequeño con aproximadamente 20-25 personas en su cercanía fue un evento que le inculcó más presión y estrés que los otros dos componentes. Estas limitaciones concuerdan con aquellas que se señalaron en relación con exámenes presenciales o tradicionales, como el aumento en los niveles de estrés que experimentan las/os estudiantes (Khalaf et al., 2020) y los retos que pudiesen afectar las capacidades de este grupo para analizar, sintetizar y evaluar contenido (Schafer & Giblin, 2008).

Dentro de las experiencias de estudiantes con el examen de grado, se pudo reconocer que la autocrítica tuvo más oportunidad de manifestarse en los procesos extendidos de los componentes que se entregaban, en comparación con el entorno de ritmo rápido del examen presencial. Sin embargo, las participantes expresaron menos estrés y mayor apreciación por las tareas que llevaron a cabo en los componentes de Fundamentos e Investigación debido al espacio que tuvieron para refinarlos. Al reflexionar acerca del componente de Especialidad, varias de ellas hicieron referencia a la preparación “mecánica” involucrada para este componente y lo consideraron más bien una evaluación de memoria que capacidad analítica.

Significados del examen

Como mencionado anteriormente, las participantes señalaron el valor que tuvo el examen de grado para demostrar lo aprendido en sus programas

doctorales. Esto concuerda con varios escritos acerca del examen de grado (Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017), en los cuales se señaló que el examen de grado es comúnmente utilizado como recurso para evaluar el dominio que tienen estudiantes acerca de temas fundamentales de su campo de especialidad. En efecto, varias participantes señalaron que el examen de grado sirvió como una meta que simbolizó el cumplimiento de los objetivos de su programa y confirmó su preparación para proseguir a otros ritos como la disertación.

La relación entre el examen de grado y la disertación es un tema que se ha señalado anteriormente en estudios acerca del fenómeno (Baggerly & Osborn, 2013; Memarian et al., 2019; Schafer & Giblin, 2008; Wood, 2015). Este fue el caso para todas las participantes en el momento de desarrollar sus respuestas para el examen, cuya intención era vincular estos documentos con los primeros tres capítulos de la disertación. Por tanto, para las participantes, completar el examen de grado sirvió como indicador de su preparación para enfrentar este último requisito de sus grados doctorales.

Apoyo (académico y social)

Un último punto de interés acerca de las experiencias de estudiantes con el examen de grado fueron las fuentes de apoyo académicas y sociales que se identificaron en el proceso. Una de las primeras que se debe considerar es el apoyo recibido en el hogar. Esto generalmente incluyó apoyo recibido de parte de miembros de la familia como parejas, cónyuges, hijas/os, hermanas/os, etc. Referente al apoyo en estos espacios, Kelley (2014) señaló la posibilidad de

enfrentar ciertos conflictos que una persona puede enfrentar mientras asume varios roles sociales (e.g., madre, estudiante, hija, amiga) dentro del proceso del examen de grado. Sin embargo, las participantes no reportaron algún tipo de roce entre sus deberes en distintos entornos sociales. Al contrario, señalaron el apoyo inmenso que recibieron por parte de sus familiares y amistades, quienes le brindaron el espacio necesario para cumplir con sus responsabilidades como estudiantes graduadas.

Igualmente, las participantes encontraron apoyo entre sus compañeras/os de clase al crear espacios donde pudieron expresar sus frustraciones con el proceso, compartir material de apoyo, dialogar ideas y ofrecer reafirmaciones entre ellas/os para mantenerse motivadas/os. Esto concuerda con los resultados de Overall et al. (2011), quienes habían resaltado el valor que tiene el apoyo social dentro del proceso del examen de grado. Incluso, se subrayó la importancia de crear nuevos espacios de apoyo para estudiantes dentro de este proceso. Por otra parte, varias participantes enfatizaron el valor que tuvieron sus conexiones espirituales y religiosas dentro del proceso, aspecto que no se había señalado en investigaciones anteriores.

En relación con apoyo recibido por parte del DBE en el proceso, las participantes expresaron satisfacción con la retroalimentación que hubo por parte de la facultad y la administración. Por lo general, se sintió que hubo espacio para comunicar dudas, dialogar ideas y recibir recomendaciones por parte de las/os profesoras/os en acuerdo con el componente que enfrentaban. No obstante, sí se identificaron espacios para mejorar como ofrecerle a las/os

estudiantes una orientación más detallada acerca del examen de grado al comenzar sus estudios, la necesidad de aumentar el acompañamiento en algunos componentes y revisar el contenido del ofrecimiento académico. Esto igualmente se relaciona con los hallazgos de Overall et al. (2011), quienes expresaron la necesidad de incorporar apoyo académico por parte de la facultad en los procesos del examen de grado para asegurar la satisfacción de estudiantes con el fenómeno y los trabajos que se producen en el proceso.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Con esto, se buscó responder la pregunta central del estudio, en referencia al uso de métodos mixtos: ¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia general y por componente? En este estudio, se identificaron dos significados principales que tuvieron las participantes acerca de sus experiencias con el examen de grado: (a) el examen de grado como cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos por sus programas; y (b) el examen de grado como medio para demostrar preparación para enfrentar otros requisitos de sus programas; en específico, la disertación. Estos significados concuerdan con aquellos explorados en estudios anteriores acerca del examen de grado. En particular, señaló la relación que tuvo el examen de grado con el aprendizaje obtenido acerca de temas fundamentales en el campo de especialidad de un programa

(Baggerly & Osborn, 2013; Khalaf et al., 2020; Romero-Ortega & Sanz Cabrera, 2017) y el desarrollo de la disertación (Baggerly & Osborn, 2013; Memarian et al., 2019; Schafer & Giblin, 2008; Wood, 2015).

Para las participantes, brindar estos significados requirió reflexionar sobre sus capacidades de completar tareas comúnmente asociadas para aprobar el examen de grado, tales como destrezas en redacción, conocimiento de fundamentos teóricos del campo, aplicación de métodos de investigación educativa, empleo de elementos esenciales de la especialidad, entre otros. Esto concuerda con las recomendaciones de Bandura (1995), Pajares (1996) y Choi (2005), quienes detallaron que, para medir la autoeficacia, es necesario examinar las capacidades percibidas de una persona para cumplir con tareas específicas necesarias para enfrentar un evento exitosamente. En este estudio, las participantes reportaron niveles de moderados a altos de confianza para completar tareas relacionadas con los distintos componentes del examen de grado. En específico, se observaron niveles más altos para el componente de investigación y niveles moderados para los componentes de fundamentos y especialidad.

Al explorar la diferencia en los niveles de autoeficacia por cada componente en las entrevistas, se determinó que una de las razones más prominentes fue la percepción que las participantes tuvieron sobre su preparación para enfrentar el examen de grado. Algunas participantes señalaron la utilidad de las experiencias prácticas obtenidas en sus cursos para ciertos componentes. En particular, expresaron satisfacción con los temas que pudieron

desarrollar en sus cursos de investigación y su relevancia para este componente. En cambio, la preparación obtenida para el componente de Fundamentos fluctuó en términos de su utilidad o trascendencia. Un asunto sobre la preparación que ofrece el DBE para este componente es la necesidad de examinar el contenido de los cursos ofrecidos para este componente. Pues, puede que las temáticas presentadas en algunos cursos no cuenten con la aplicabilidad necesaria para los temas innovadores que plantean desarrollar las/os estudiantes.

En relación con el componente de especialidad, se tomó nota de que la mayoría de las/os participantes sintieron un nivel aumentado de estrés mientras completaron este bajo una modalidad presencial. Esto es cónsono con los resultados de Khalaf et al. (2020), quienes determinaron que los formatos presenciales de los exámenes de grado tienden a asociarse con mayores niveles de ansiedad en comparación con modalidades virtuales. Además, se observó que las participantes adjudicaron mayor satisfacción con el material que crearon en los componentes de Fundamentos e Investigación en comparación con el componente de especialidad (presencial), posiblemente debido al tiempo provisto para dedicarse a cada uno. De ser así, esto concuerda con las desventajas señaladas por Schafer y Giblin (2008) acerca del carácter limitador de exámenes tradicionales como medio para demostrar dominio de destrezas esenciales del grado como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Recomendaciones

De acuerdo con lo estipulado acerca de las experiencias de estudiantes con el examen de grado, es pertinente tomar en consideración alternativas que pudiesen implementarse para apaciguar algunas de las preocupaciones señaladas por las participantes en el proceso del examen de grado.

Primeramente, una de las fuentes de mayor confianza para las participantes eran las experiencias profesionales que tuvieron previo a matricularse para tomar el examen de grado. Es decir, experiencias en su área de especialidad, experiencias en la investigación educativa y experiencias en redacción y composición de argumentos académicos. Actualmente, el DBE incluye una variedad de experiencias profesionales que experimentan estudiantes dentro de sus programas, pero algunas de estas (excepto internados profesionales) solamente tocan bases superficiales de destrezas que luego tendrán que desarrollar a profundidad en el examen de grado. Por lo tanto, sería de gran utilidad desarrollar iniciativas adicionales para involucrar a estudiantes en espacios donde puedan emplear destrezas de análisis, resolución de problemas educativos, desarrollo de investigaciones y planificación.

Otro asunto de interés por parte de las participantes fue la necesidad de orientar a las/os estudiantes del DBE acerca de lo que es el examen de grado y en qué consiste. Aunque expresaron satisfacción con la orientación oficial que el personal del DBE les ofreció cuando se matricularon en el examen, sintieron que este debió informarles los detalles del proceso con suficiente tiempo para estructurar elementos de su currículo en anticipación de este. El hecho de que el

DBE permite suficiente libertad a sus estudiantes de seleccionar las electivas en las que se inscriben para cumplir con los requisitos de fundamentos, investigación y especialidad es una ventaja que pudiese aprovecharse mejor al considerar la importancia que estos cursos tendrán en su preparación para el examen de grado. Así pues, el contenido discutido en los cursos podrá complementar el apoyo extensivo que se le provee a las/os estudiantes por parte de la facultad, fortaleciendo el nivel de confianza que perciben hacia cada componente.

Además, es importante reconocer el nivel de satisfacción que tuvieron las/os participantes hacia sus experiencias con cada componente del examen. Para los componentes de fundamentos e Investigación, se observó que hubo más espacio para la autocrítica hacia las repuestas que se desarrollaban. Sin embargo, el nivel de estrés reportado para estos procesos fue menos en comparación con el componente de especialidad (bajo la modalidad presencial). De igual modo, las/os participantes presentaron mayor satisfacción con los trabajos que desarrollaron para los otros dos componentes y recalcaron la utilidad de estos para otros requisitos de grado como la disertación. Esto pudiese señalar la necesidad de revisar las ventajas y desventajas relacionadas con las modalidades en que se ofrecen los componentes del examen de grado y si existen maneras alternas para aumentar su relevancia para el desarrollo profesional de las/os estudiantes del DBE.

Por último, se recomienda mejorar el acompañamiento que se obtiene por parte del DBE durante el examen de grado. Siguiendo los señalamientos hechos

por Overall et al. (2011), es necesario aumentar el apoyo brindado por miembros de la facultad en el proceso debido al rol que ejercen en asegurar que las/os participantes se sientan satisfechos con el fenómeno y los trabajos que producen dentro del proceso. Además, al considerar que el proceso del examen de grado es potencialmente solitario y estresante para estudiantes y amerita el fortalecimiento de sistemas de apoyo brindados en el proceso. Se pudiesen promover espacios físicos para estudiantes estudiar juntas/os, dialogar ideas y compartir recursos, así velando por la motivación de este grupo para completar el proceso exitosamente.

Limitaciones

Las limitaciones de este estudio se centralizan en las/os participantes y la validación de las interpretaciones hechas. Primero, es importante reconocer que la tasa de respuesta obtenida en la primera fase fue de solo 22.61% (26 de 115). Por lo tanto, aunque los resultados obtenidos demuestran las opiniones de la muestra consultada, estos no pueden generalizarse a la población de interés para este estudio. Por otro lado, las fuentes de validez de las inferencias consultadas para esta fase solamente tomaron en consideración tres de las cinco, según la American Educational Research Association et al. (2019). Con relación a la fase cualitativa, solamente participaron féminas, por lo que aún queda necesario auscultar las experiencias de varones con el fenómeno y explorar las variaciones que pueden existir respecto al género. Finalmente, cónsono con los propósitos de investigaciones cualitativas, los hallazgos de la segunda fase del estudio igualmente no son generalizables a la población de

interés. Además, es relevante notar que no se logró entrevistar el mínimo de seis participantes para estudios fenomenológicos, según Creswell y Poth (2018).

Sugerencias para estudios futuros

La cantidad de estudios hechos acerca del examen de grado son mínimos y la cantidad de estudios acerca de las experiencias de estudiantes con este fenómeno son aún menos. El estudio actual incorporó temas anteriormente investigados como fuentes de apoyo involucradas en el proceso y perspectivas de estudiantes hacia la utilidad del examen y las incorporó al marco teórico de autoeficacia por Albert Bandura (1977, 1995). Sin embargo, aún se necesita auscultar temas como las perspectivas de miembros de la facultad hacia el examen de grado y direcciones futuras respecto a este requisito. Igualmente, aún es necesario llevar a cabo estudios acerca de las experiencias de varones con el fenómeno y explorar las variaciones que pueden existir con relación al género, las responsabilidades sociales y la autoeficacia. Además, las consideraciones metodológicas empleadas en este estudio sirven de base para estudios futuros sobre los exámenes de grado administrados en otros departamentos académicos.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2013). A survey of counselor education comprehensive exam types and procedures: Recommendations for clinical supervisors and counseling faculty. *Clinical Supervisor, 32*(1), 90–104. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.780933>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 175–191. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.04.004>
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y Lingüística, 40*(1), 355-375. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200355
- Brooks, D. (2011). As smart as I'll ever be. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/as-smart-as-ill-ever-be/>
- Camacho, A. (2018). A comprehensive exam as an improvement tool to increase the board of registry exam application and performance. *American Journal*

of Clinical Pathology, 150(1), 84–89.

<https://doi.org/10.1093/AJCP/AQY095>

Campa, B. (2010). A feminist critical study of a master's exam in teacher education. *Equity and Excellence in Education*, 43(2), 173–187.

<https://doi.org/10.1080/10665681003715622>

Cannon, S. O. (2020). Making kin with comprehensive exams: Producing scholar in intra-action. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 36–50.

<https://doi.org/10.1177/1077800419869962>

Castillo Sánchez, S., & Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: Reflexiones entre docentes y futuros profesores.

Literatura y Lingüística, 40(1), 377–391.

<https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205.

<https://doi.org/10.1002/pits.20048>

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education* (2nd ed.). Greenwood.

Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación [CIPSHI]. (2020). *Guías y recomendaciones para la realización de cuestionarios en línea*.

<http://graduados.uprrp.edu/images/Research/Cipshi/covid-19/2020-07-15-guia-cipshi-cuestionario-linea.pdf>

- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165–172.
<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.uky.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3e9d8896-1c6e-4a9c-bead-4e22069ec76c%2540sessionmgr115&vid=8&hid=122%0Ahttp://www.mendeley.com/catalog/selfefficacy-metacognition-performance/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Departamento de Estudios Graduados. (2012). *Manual del estudiante*. Universidad de Puerto Rico. <http://ege.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/03/Manual-del-estudiantes-final-octubre-2012.pdf>
- Departamento de Estudios Graduados. (2019). *Exámenes de los grados de maestría y doctorado: Normas y procedimientos*. Universidad de Puerto Rico. <http://ege.uprrp.edu/wp-content/uploads/2017/07/NORMAS-Y-PROCEDIMIENTOS-Examen-Grado-rev-6-de-julio-de-2017.pdf>

- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208–220.
- Estrem, H., & Lucas, B. E. (2003). Embedded traditions, uneven reform: The place of the comprehensive exam in composition and rhetoric PhD programs. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 396–416.
https://doi.org/10.1207/S15327981RR2204_4
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Geiger, R. L. (2015). *The history of American higher education: Learning and culture from the founding to World War II*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.5860/choice.42-2941>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Gingrich-Philbrook, C. (2013). Evaluating (evaluations of) autoethnography. En *Handbook of Autoethnography* (pp. 609–626). Routledge.
- Graff, M. (2019). Self-efficacy beliefs and academic procrastination. *North American Journal of Psychology*, 21(1), 81–100.
- Groves, R. M., Fowler, F. J. J., Couper, M., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangea, R. (2004). *Survey methodology*. John Wiley & Sons, Inc.

- Guloy, S., Hum, G., & O'Neill, D. K. (2019). Voices at the gate: Faculty members' and students' differing perspectives on the purposes of the PhD comprehensive examination. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 45*(2), 279–291.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1637819>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science and Technology, 7*(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Junta de Instituciones Postsecundarias. (2018). *Compendio estadístico sobre la educación superior en Puerto Rico*.
http://www.agencias.pr.gov/agencias/cepr/inicio/estadisticas_e_investigacion/Pages/Estadisticas-Educacion-Superior.aspx
- Kelley, A. (2014). Layers of consciousness: An autoethnographic study of the comprehensive exam process. *International Journal of Doctoral Studies, 9*(1), 347–360. <http://ijds.org/Volume9/IJDSv9p347-360Kelley0588.pdf>
- Kerrigan, M. R., & Hayes, K. M. (2016). EdD students' self-efficacy and interest in conducting research. *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 147–162. <https://doi.org/10.28945/3413>
- Khalaf, K., El-Kishawi, M., Moufti, M. A., & Al Kawas, S. (2020). Introducing a comprehensive high-stake online exam to final-year dental students during the COVID-19 pandemic and evaluation of its effectiveness. *Medical Education Online, 25*(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1826861>

- King, B. M., Rosopa, P., & Minium, E. W. (2018). *Statistical reasoning in the behavioral sciences* (7th ed.). John Wiley y Sons, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Koltz, R. L., Odegard, M. A., Provost, K. B., Smith, T., & Kleist, D. (2010). Picture perfect: Using photo-voice to explore four doctoral students' comprehensive examination experiences. *Journal of Creativity in Mental Health, 5*(4), 389–411. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.527797>
- Ley 147 de 9 de agosto de 2002, Ley para Reglamentar la Práctica de los Consejeros(as) Profesionales en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
<https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Salud/147-2002/147-2002.pdf>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140*(22), 5–55.
- Manser, M. (1996). *Macmillan student's dictionary* (2nd ed.). Macmillan Education Ltd.
- McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Pearson Education, Inc.
- Medina Díaz, M. del R. (2021). *Construcción de cuestionarios para la investigación educativa* (edición revisada). Autora.
- Memarian, B., Gollish, S., Moozeh, K., Gerrard, D., Tihanyi, D., & Costa, S. A. (2019). Comprehensive exam variations and experiences of doctoral

candidates in engineering. *American Society for Engineering Education*, 1(1), 1–7. <https://doi.org/10.18260/1-2--32530>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc.

Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: Combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research and Development*, 30(6), 791–805. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
<http://www.jstor.org/stable/1170653>

Patterson, D. A. (2006). A large-scale, asynchronous, web-based MSW comprehensive exam administration: Outcomes and lessons learned. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 655–668.
<https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200500519>

Real Academia Española [@RAEinforma]. (2021, julio 6). *El uso de la letra «e» como supuesta marca de género inclusivo es ajeno a la morfología del español, además* [Tweet]. Twitter.
https://twitter.com/RAEinforma/status/1412313576472256512?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1412313576472256512%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_yref_url=https%3A%2F%2Fwww.el-financiero.com.mx%2Fculturas%2F2021%2F07%2F10%2Fpara-la-rae-usar-la-letr

- Rios, J., & Wells, C. (2014). Evidencia de validez basada en la estructura interna. *Psicothema*, 26(1), 108–116.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.260>
- Romero-Ortega, A., & Sanz Cabrera, T. (2017). ¿Tesis o examen de grado? Un dilema para la formación investigativa. *Alteridad - Revista de Educación*, 12(2), 238–247. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.09>
- Schafer, J. A., & Giblin, M. J. (2008). Doctoral comprehensive exams: Standardization, customization, and everywhere in between. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(2), 275–289.
<https://doi.org/10.1080/10511250802137648>
- Schonfeld, T., Stoddard, H., & Labrecque, C. A. (2014). Examining ethics - developing a comprehensive exam for a bioethics master's program. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 23(4), 461–471.
<https://doi.org/10.1017/S0963180114000139>
- Schonlau, M., Fricker, R. D., & Elliott, M. N. J. (2001). *Conducting research surveys via e-mail and the web*. RAND.
- Senado Académico, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2015). *Certificación Número 14 (2015-2016), Propuesta de cambios a la secuencia curricular del Programa de Maestría con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa*. Autor.
- Senado Académico, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2020). *Certificación Número 95 (2019-2020), Política Académica para los*

Estudios Graduados en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (Enmendada). Autor.

Serrano-García, I., Torres López, L., & Rodríguez Medina, S. (2019).

Disertaciones, proyectos y tesis en psicología y otras disciplinas: Desafío y estrategias para afrontarlo. Corporación de Asistencia Técnica, Terapia e Investigación.

Universidad Ana G. Méndez. (2019). *Guía de orientación para el examen comprensivo del programa doctoral.*

https://cupey.uagm.edu/sites/umet.suagm.edu/files/public/u216/educacion_guia_examen_comprendivo.pdf

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2019). *Catálogo graduado 2019-2020: Volumen XXVII.* <http://www.interesantepr.com/wp-content/uploads/2020/07/Cat%C3%83%C2%A1logo-Graduado-2019-2020.pdf>

Wood, P. (2015). Contemplating the value of comprehensive exams: Do they have a role in a radical agenda for reimagining the PhD in the neoliberal university? *GeoJournal*, 80(2), 225–229. <https://doi.org/10.1007/s10708-014-9582-6>

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93–102. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.001322.x>

APÉNDICE A
MODALIDADES PARA COMPLETAR EL EXAMEN DE GRADO DOCTORAL

Modalidades

Área	Doctorados Modalidad(es) para el examen de especialidad
1. Componente de Fundamentos de la Educación (todas las áreas)	1.a Prueba escrita con preguntas abiertas 1.b Ensayo
2. Liderazgo en Organizaciones Educativas	2.a Examen escrito preparado por el Área. 2.b Examen escrito preparado por el o la estudiante en acuerdo con el Área. 2.c Artículo para publicación y propuesta de investigación. 2.d Propuesta de investigación con tres capítulos (introducción, marco conceptual y método). 2.e Presentación oral y propuesta de investigación. 2.f Portafolio. 2.g Artículos publicados en revistas arbitradas por pares.
3. Currículo y Enseñanza	3.a Prueba escrita con preguntas abiertas. 3.b Ensayo de investigación.
4. Orientación y Consejería	4. Prueba escrita con preguntas abiertas.

APÉNDICE B
REQUISITOS PARA SOLICITAR MATRICULARSE EN EL EXAMEN DE
GRADO

Requisitos para tomar el examen de grado

Área	Doctorados Modalidad(es) para el examen de especialidad
1. Liderazgo en Organizaciones Educativas	1.a 9 créditos en cursos de fundamentos 1.b 9 créditos en cursos de investigación (EDUC 6400, más un curso de investigación cuantitativa, más un curso de investigación cualitativa) 1.c los siguientes cursos aprobados: EDUC 8116, 8016, 8070, 6524, 8047 y 8129
2. Currículo y Enseñanza	2.a (Plan B) 54 créditos: EDUC 6517, 8028, 8029; 6 créditos en cursos de fundamentos; 9 créditos en cursos de investigación; 12 créditos en cursos de la disciplina y 15 créditos en cursos de la subespecialidad 2.b (Plan C) 36 créditos: EDUC 8028, 8029; 6 créditos en cursos de fundamentos; 9 créditos en cursos de investigación; 9 créditos en cursos de la disciplina y 6 créditos en cursos de la subespecialidad
3. Orientación y Consejería	3.a 9 créditos en cursos de fundamentos 3.b 9 créditos en cursos de investigación 3.c 9 créditos en electivas de consejería 3.d un curso en electiva libre 3.e los siguientes cursos aprobados: EDUC 8035 y 8019

APÉNDICE C

ESCALA PARA MEDIR LA AUTOEFICACIA FRENTE AL EXAMEN DE

GRADO DOCTORAL (EAEG)

Escala para medir la autoeficacia frente al examen de grado doctoral

La siguiente escala tiene como propósito medir la autoeficacia de estudiantes doctorales para completar tareas relacionadas al examen de grado doctoral del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La escala tiene como propósito medir el constructo de autoeficacia mediante cinco dimensiones relacionadas con el examen de grado: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer en su especialidad y conductas de afrontamiento. Esta escala es parte de la tesis de maestría del investigador principal, Kevin Melecio, estudiante del Programa de Maestría en Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Esta escala tiene 41 premisas relacionadas a la autoeficacia para completar tareas relacionadas al examen de grado doctoral y 8 preguntas relacionadas con la información demográfica. Lea cuidadosamente las premisas y seleccione la alternativa o categoría que mejor describa su respuesta. Contestar este instrumento le tomará un tiempo aproximado de 15 minutos. No hay respuestas correctas o incorrectas y su participación es completamente voluntaria. No habrá penalidades por no participar y puede retirarse en cualquier momento. De tener alguna pregunta o inquietud, no dude en comunicarse con el investigador principal, Kevin Melecio, al correo electrónico kevin.melecio@upr.edu.

© Kevin Melecio, 2023

Hoja de consentimiento informado

Descripción

Usted ha sido invitada/o participar en un estudio sobre la autoeficacia y las experiencias de estudiantes doctorales de educación hacia el examen de grado en programas graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. El estudio lo lleva a cabo Kevin Melecio, estudiante del programa de Maestría en Educación con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El estudio se compone de dos etapas. Usted ha sido invitada/o a participar en la primera etapa. Esto involucra responder una escala titulada Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado Doctoral (EAEG). El propósito de la EAEG es medir la autoeficacia dentro de cinco dimensiones relacionadas al examen de grado: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer en su especialidad y conductas de afrontamiento. Los resultados de este cuestionario tienen función ayudar en la exploración de las experiencias estudiantiles durante el proceso del examen de grado y sus actitudes acerca de éste.

Se le invita a participar en este estudio porque usted ha completado el examen de grado doctoral en el Departamento de Estudios Graduados. Para completar esta fase del estudio, se espera que participen 115 personas como voluntarias/os. Se espera que responder al instrumento le tomé aproximadamente 15 minutos.

Riesgos

Los riesgos o incomodidades en esta fase del estudio son mínimas. Al proveer respuestas acerca de sus experiencias con el examen de grado, podría recordar experiencias de su pasado que puedan causar incomodidad o emociones poderosas. Para minimizar este riesgo, toda información brindada por usted en la EAEG será tratada con completa confidencialidad y su identidad será anónima en la discusión de los resultados obtenidos en este estudio. Usted tendrá control completo sobre la información que provee y decidirá qué información se podrá compartir e interpretar en las conclusiones de la investigación. Si usted experimenta una incomodidad extrema y requiere servicios de consejería, por favor comuníquese con el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, (dcode.consejeria@upr.edu o al 787-764-0000 ext. 86500 y 86501) donde recibirá ayuda profesional libre de costo como parte de los servicios a los que tienen derecho los estudiantes de la UPR-RP. Como respuesta a estos riesgos potenciales, es importante notar que su participación es completamente voluntaria y usted

tiene el derecho de no responder a alguna premisa que le haga sentir incomodidad, al igual que no tiene obligación alguna para completar de llenar la escala. No habrá penalidades por no participar y puede retirar su consentimiento en cualquier momento.

Cabe señalar que, al responder este formulario, puede haber cargos adicionales por el consumo de datos móviles o de conexión de internet.

Beneficios

Este estudio no conlleva beneficios directos para sus participantes.

Confidencialidad

Su identidad será protegida al presentar solamente datos agrupados, gráficas y tablas y la discusión de estas en los resultados. Toda información pertinente a su participación en este estudio será guardada en una computadora bajo acceso limitado con la necesidad de contraseñas. Este material se almacenará por un periodo de 3 años. Luego de cumplir este lapso de tiempo, se borrará de los archivos digitales toda información asociada a su participación. Las únicas personas que tendrán acceso a los apuntes y el reporte de esta entrevista será Kevin Melecio, investigador principal, y el directo del comité de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez. Cabe mencionar que oficiales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, al igual que agencias federales responsables por la integridad del estudio pueden requerir que el investigador principal demuestre los datos obtenidos en el estudio, incluyendo la información presentada en esta hoja de consentimiento.

La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticas, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.

Incentivos

Su participación en este estudio no conlleva incentivos directos.

Derechos de las y los participantes

Cada participante tiene el derecho a ser informada/o sobre todos los aspectos del estudio antes de proceder a consentir, el derecho a una copia de la hoja de consentimiento informado (puede utilizar el navegador de páginas de internet para imprimirla o solicitar una copia mediante el correo electrónico del investigador principal), el derecho de decidir a participar voluntariamente en el estudio, el derecho de aseguración

de la confidencialidad y el derecho de entender los posibles riesgos y beneficios del estudio. Si usted leyó este documento y decide participar, por favor, entienda que tiene el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento del estudio. También tiene el derecho de omitir responder a cualquier pregunta o aseveración, independiente de la razón.

Tan pronto culmine responder a los ítems del cuestionario, debe pulsar el botón titulado "Submit" o "Someter" que aparecerá al final del formulario para finalizar su participación.

Si tiene alguna pregunta o requiere más información acerca de este estudio, por favor contacte a Kevin Melecio al 787-674-7046 o kevin.melecio@upr.edu, o al director del comité de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez a victor.bonilla3@upr.edu o al 787-764-0000, extensión 89243.

Si tiene alguna pregunta sobre sus derechos como participante o desea realizar una querrela relacionada con su participación, puede contactar al Oficial de Cumplimiento de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras al 787-764-0000, extensión 86773 o cipshi.degi@upr.edu.

Pulsar el botón "Acepto" significa que decidió participar en este estudio y comunicarse con el investigador principal luego de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Mark only one oval.

Acepto

No acepto

Parte I. Escala para medir la autoeficacia para completar tareas relacionadas con el examen de grado

En la primera columna de la siguiente tabla encontrará 41 premisas acerca de su autoeficacia para completar tareas relacionadas con los diversos componentes del examen de grado. Piense en sus creencias sobre sus capacidades para completar las tareas mencionadas al momento de tomar el examen de grado. Utilice las categorías de respuesta especificadas en las instrucciones de cada sección.

2. Autoeficacia general

Utilice las siguientes categorías de respuestas como referencia para determinar su respuesta: *No confiada/o*, *Poco confiada/o*, *Algo confiada/o* y *Muy confiada/o*.

Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió...

Mark only one oval per row.

	No confiada/ o	Poco confiada/ o	Algo confiada/ o	Muy confiada/ o
en sus habilidades académicas para lograr esta meta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en los argumentos que desarrollaba en sus respuestas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
para integrar distintas ideas y perspectivas en sus argumentos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
para presentar sus argumentos con claridad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
para argumentar una postura de manera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

persuasiva?

**para poder
responder a
preguntas
con aspectos
no
esperados?**

**para citar
literatura
relevante
sobre temas
contenidos
en el
examen?**

**para analizar
las posibles
respuestas
para
responder a
una
premisa?**

**para
distinguir
entre
literatura
confiable y
no
confiable?**

**para
sintetizar las
ideas
centrales de
una fuente
bibliográfica?**

Parte I. Escala para medir la autoeficacia para completar tareas relacionadas con el examen de grado

En la primera columna de la siguiente tabla encontrará 41 premisas acerca de su autoeficacia para completar tareas relacionadas con los diversos componentes del examen de grado. Piense en sus creencias sobre sus capacidades para completar las tareas mencionadas al momento de tomar el examen de grado. Utilice las categorías de respuesta especificadas en las instrucciones de cada sección.

3. Autoeficacia para la investigación

Utilice las siguientes categorías de respuestas como referencia para determinar su respuesta: *No confiada/o*, *Poco confiada/o*, *Algo confiada/o* y *Muy confiada/o*.

Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...

Mark only one oval per row.

	No confiada/ o	Poco confiada/ o	Algo confiada/ o	Muy confiada/ o
distinguir las secciones de una propuesta de investigación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conocer las distintas metodologías investigativas (cuantitativa y cualitativa)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
justificar una propuesta a base de fuentes confiables?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
seleccionar la metodología investigativa apropiada para una propuesta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
identificar necesidades dentro del campo de la educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

que puedan ser temas de estudio para desarrollar una propuesta de investigación?

utilizar la terminología apropiada para elaborar la sección de Métodos en una propuesta de investigación?

interpretar los resultados de estudios existentes para elaborar una propuesta de investigación?

desarrollar una propuesta de investigación a base de estudios previos en su campo profesional?

Parte I. Escala para medir la autoeficacia para completar tareas relacionadas con el examen de grado

En la primera columna de la siguiente tabla encontrará 41 premisas acerca de su autoeficacia para completar tareas relacionadas con los diversos componentes del examen de grado. Piense en sus creencias sobre sus capacidades para completar las tareas mencionadas al momento de tomar el examen de grado. Utilice las categorías de respuesta especificadas en las instrucciones de cada sección.

4. Autoeficacia en fundamentos de la educación

Utilice las siguientes categorías de respuestas como referencia para determinar su respuesta: *No confiada/o*, *Poco confiada/o*, *Algo confiada/o* y *Muy confiada/o*.

Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...

Mark only one oval per row.

	No confiada/ o	Poco confiada/ o	Algo confiada/ o	Muy confiada/ o
citar teóricos históricos en la educación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

desarrollar
argumentos
originales
sustentados
por fuentes
primarias
relacionadas
a los
fundamentos
de la
educación?

integrar por
lo menos
dos
fundamentos
teóricos de
la educación
en sus
argumentos?

Parte I. Escala para medir la autoeficacia para completar tareas relacionadas con el examen de grado

En la primera columna de la siguiente tabla encontrará 41 premisas acerca de su autoeficacia para completar tareas relacionadas con los diversos componentes del examen de grado. Piense en sus creencias sobre sus capacidades para completar las tareas mencionadas al momento de tomar el examen de grado. Utilice las categorías de respuesta especificadas en las instrucciones de cada sección.

5. **Autoeficacia para ejercer como profesional en su especialidad**

Utilice las siguientes categorías de respuestas como referencia para determinar su respuesta: *No confiada/o*, *Poco confiada/o*, *Algo confiada/o* y *Muy confiada/o*.

Al momento de tomar el examen de grado, ¿cuán confiada/o se sintió para...

Mark only one oval per row.

	No confiada/ o	Poco confiada/ o	Algo confiada/ o	Muy confiada/ o
integrar teorías de su especialidad para desarrollar soluciones a problemas educativos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ofrecer distintas soluciones a problemas en su campo de especialidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
analizar críticamente retos relevantes a su campo de especialidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
considerar los recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

educativos
tecnológicos
(también
conocidos
como
Tecnologías
de la
Información y
Comunicación
o TICs) en
sus
respuestas?

incorporar
técnicas
efectivas para
solucionar
problemas
dentro de su
especialidad?

Parte I. Escala para medir la autoeficacia para completar tareas relacionadas con el examen de grado

En la primera columna de la siguiente tabla encontrará 41 premisas acerca de su autoeficacia para completar tareas relacionadas con los diversos componentes del examen de grado. Piense en sus creencias sobre sus capacidades para completar las tareas mencionadas al momento de tomar el examen de grado. Utilice las categorías de respuesta especificadas en las instrucciones de cada sección.

6. Conductas de afrontamiento

En esta sección se solicita su opinión sobre el examen de grado en tres momentos: antes, durante y después de tomarlo. Por favor, responda a cada pregunta según corresponda al momento en que se le solicita.

Utilice las siguientes categorías de respuestas como referencia para determinar su respuesta: Nada parecido a mí, Poco parecido a mí, Algo parecido a mí y Muy parecido a mí.

Mark only one oval per row.

	Nada parecido a mí	Poco parecido a mí	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
Antes de tomar el examen de grado, me sentí confiada/o buscando información sobre temas del examen de grado que no dominaba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de tomar el examen de grado, me sentí confiada/o con palabras afirmativas de personas cercanas a mí para mantenerme motivada/o.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Antes de tomar el examen de grado, me sentí confiada/o en mi plan de acción para prepararme.

Antes de tomar el examen de grado, me sentí confiada/o en hablar con mis compañeras/os sobre mis expectativas hacia el examen.

Antes de tomar el examen de grado, me sentí confiada/o al aclarar dudas con mis profesoras/es y compañeras/os acerca del contenido de este.

Antes de

tomar el examen de grado, me sentí confiada/o luego de recibir la orientación oficial del DEG.

Durante el examen de grado, me sentí confiada/o en organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada.

Durante el examen de grado, me sentí confiada/o en elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas.

Durante el examen de grado, me sentí confiada/o en

**mis
respuestas
mientras las
desarrollaba.**

**Luego del
examen de
grado, me
sentí
confiada/o
al hablar
con mis
compañeras
/os las
respuestas
que elaboré.**

**Luego del
examen de
grado, me
sentí
confiada/o al
hablar con
mis
compañeras
/os sobre mi
experiencia
con el
examen.**

**Luego del
examen de
grado, me
sentí
confiada/o
con las
respuestas
que
desarrollé.**

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

A continuación, encontrará ocho (8) preguntas relacionadas a algunas de sus características sociodemográficas.

Estas preguntas se realizan con la intención de describir las características generales de participantes de este estudio. Para las preguntas con alternativas múltiples, seleccione la alternativa que responda a la pregunta.

7. ¿Cuál es su género?

Mark only one oval.

- Femenino *Skip to question 9*
- Masculino *Skip to question 9*
- No binario *Skip to question 9*
- No está incluido entre estas alternativas. *Skip to question 8*
- Prefiero no contestar. *Skip to question 9*

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

8. Si su identidad de género no apareció en las alternativas de la pregunta anterior, por favor indíquela en el siguiente espacio:

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

9. ¿En cuál programa estuvo matriculada/o al momento de aprobar el examen de grado doctoral?

Mark only one oval.

- Currículo y Enseñanza *Skip to question 10*
- Liderazgo en Organizaciones Educativas *Skip to question 11*
- Orientación y Consejería *Skip to question 11*

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

10. Por favor indique su subespecialidad:

Mark only one oval.

- Educación Científica
- Educación Física
- Educación Matemática
- Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma (TESL)
- Español
- Historia
- Tecnología del Aprendizaje
- Teoría, Diseño y Evaluación Curricular

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

11. Seleccione el semestre y año académico en el cual aprobó el componente de Fundamentos de la Educación:

Mark only one oval.

- Primer semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 13*
- Segundo semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 13*
- Primer semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 13*
- Segundo semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 13*
- Primer semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 13*
- Segundo semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 13*
- No me acuerdo *Skip to question 13*
- Otra fecha *Skip to question 12*

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

12. Si la fecha en la que tomó el componente de Fundamentos no apareció en las alternativas de la pregunta anterior, por favor indíquela en el siguiente espacio:

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

13. Seleccione el semestre y año académico en el cual aprobó el componente de Investigación:

Mark only one oval.

- Primer semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 15*
- Segundo semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 15*
- Primer semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 15*
- Segundo semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 15*
- Primer semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 15*
- Segundo semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 15*
- No me acuerdo *Skip to question 15*
- Otra fecha *Skip to question 14*

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

14. Si la fecha en la que tomó el componente de Investigación no apareció en las alternativas de la pregunta anterior, por favor indíquela en el siguiente espacio:

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

15. Seleccione el semestre y año académico en el cual aprobó el componente de Especialidad:

Mark only one oval.

- Primer semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 17*
- Segundo semestre del año académico 2020-21 *Skip to question 17*
- Primer semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 17*
- Segundo semestre del año académico 2021-22 *Skip to question 17*
- Primer semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 17*
- Segundo semestre del año académico 2022-23 *Skip to question 17*
- No me acuerdo *Skip to question 17*
- Otra fecha *Skip to question 16*

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

16. Si la fecha en la que tomó el componente de Especialidad no apareció en las alternativas de la pregunta anterior, por favor indíquela en el siguiente espacio:

Parte II. Preguntas acerca de características sociodemográficas.

17. ¿Qué puntuación obtuvo en el componente de Fundamentos de la Educación?

Mark only one oval.

- 70-79
- 80-89
- 90-100
- No me acuerdo

18. ¿Qué puntuación obtuvo en el componente de Investigación?

Mark only one oval.

- 70-79
- 80-89
- 90-100
- No me acuerdo

19. ¿Qué puntuación obtuvo en el componente de Especialidad?

Mark only one oval.

- 70-79
- 80-89
- 90-100
- No me acuerdo

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÉNDICE D
CARTA DE INVITACIÓN PARA COLABORAR COMO PERSONA
CONOCEDORA

Saludos cordiales,

Espero que se encuentre bien.

Este semestre estoy matriculado en el curso de continuación de tesis de maestría (EDUC 6512). Entre las tareas que planifico llevar a cabo se encuentra la evaluación del instrumento de medición que estoy desarrollando para recopilar parte de los datos de mi investigación. Esta tarea conlleva la evaluación del instrumento por personas conocedoras del tema.

El instrumento que estoy desarrollando es la Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado Doctoral (EAEG). Este consta de 41 ítems y tiene como propósito medir la autoeficacia de estudiantes doctorales para completar las tareas relacionadas al examen de grado doctoral del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Con el instrumento, se busca medir la autoeficacia dentro de cinco dimensiones relacionadas al examen de grado: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer en su especialidad y conductas de afrontamiento.

Al considerar su conocimiento como profesional acerca del tema y su experiencia tanto en evaluar o participar en procesos administrativos asociados al examen de grado, quisiera invitarle a colaborar en el proceso de evaluación del contenido del instrumento. El mismo conllevaría leer el instrumento y completar la plantilla para evaluar el contenido. Ambos documentos están adjuntos a este mensaje.

Reconozco el valor de su tiempo y agradezco su atención y consideración a este asunto. De ser posible, agradecería si pudiese entregarlo dentro de dos semanas laborables. Si desea más información o tiene alguna duda, puede contactarme a través del correo kevin.melecio@upr.edu o comunicarse por teléfono al número 787.674.7046.

Agradezco su consideración a este asunto.

Respetuosamente,

Kevin Melecio, B.A.

Estudiante Graduado
M.Ed. en Investigación y Evaluación Educativa (INEVA)
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

APÉNDICE E

HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA LA PRIMERA FASE

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Hoja de Consentimiento Informado
Fase 1: Cuestionario en línea
(versión: 14/nov/2022)

La autoeficacia y las experiencias de estudiantes doctorales en relación con el examen de grado

Kevin Melecio, 2022

Descripción

Usted ha sido invitada/o a participar en un estudio sobre la autoeficacia y las experiencias de estudiantes doctorales de educación hacia el examen de grado en programas graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. El estudio lo lleva a cabo Kevin Melecio, estudiante del programa de Maestría en Educación con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El estudio se compone de dos fases. Usted ha sido invitada/o a participar en la primera fase. Esto involucra responder un cuestionario titulado Escala para Medir la Autoeficacia frente al Examen de Grado Doctoral (EAEG). El propósito de la EAEG es medir la autoeficacia dentro de cinco dimensiones relacionadas al examen de grado: autoeficacia general, autoeficacia para la investigación, autoeficacia en fundamentos de la educación, autoeficacia para ejercer en su especialidad y conductas de afrontamiento. Con los resultados de este cuestionario se espera explorar y describir las experiencias estudiantiles durante el proceso del examen de grado y sus actitudes acerca de éste.

Se le invita a participar en este estudio porque usted ha completado el examen de grado doctoral en el Departamento de Estudios Graduados. Para completar esta fase del estudio, se espera que participen aproximadamente 115 personas como voluntarias/os. Se estima que responder al instrumento le tomó aproximadamente 20 minutos.

Riesgos

Los riesgos asociados con esta fase del estudio son mínimos. Al proveer respuestas acerca de sus experiencias con el examen de grado, podría recordar experiencias que puedan causarle incomodidad. Para minimizar este riesgo, toda información brindada por usted en la EAEG será tratada con completa confidencialidad y su identidad no podrá ser reconocida en la discusión de los resultados obtenidos en este estudio. Usted tiene control sobre la información que provee y, por tanto, decide qué información comparte para que sea utilizada para establecer las conclusiones de esta investigación. Si usted experimenta incomodidad o emociones para las cuales entiende que requiere servicios de consejería, por favor comuníquese con el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de

Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (dcode.consejeria@upr.edu o al 787-764-0000 ext. 86500 y 86501) donde recibirá ayuda profesional libre de costo como parte de los servicios a los que tienen derecho los estudiantes de la UPR-RP. Es importante que tenga claro que su participación es completamente voluntaria y usted tiene el derecho de no responder a alguna premisa que le haga sentir incomodidad, al igual que no tiene obligación alguna para completar de llenar la escala. No habrá penalidades por no participar o retirar su participación en cualquier momento.

Beneficios

Este estudio no conlleva beneficios directos para sus participantes.

Confidencialidad

Su identidad será protegida al presentar solamente datos agrupados, gráficas y tablas y la discusión de estas en los resultados. Toda información pertinente a su participación en este estudio será guardada en una computadora bajo acceso limitado con la necesidad de contraseñas. Las únicas personas que tendrán acceso a los apuntes y datos individuales serán Kevin Melecio, investigador principal, y el director del comité de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez. Cabe mencionar que oficiales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, al igual que agencias federales responsables por la integridad del estudio pueden requerir que el investigador principal provea los datos obtenidos en el estudio, incluyendo la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Incentivos

No se proveen incentivos para participar en esta investigación.

Derechos de las y los participantes

Cada participante tiene el derecho a ser informada/o sobre todos los aspectos del estudio antes de proceder a consentir, el derecho a una copia de la hoja de consentimiento informado (puede utilizar el navegador de páginas de internet para imprimirla o solicitar una copia mediante el correo electrónico del investigador principal), el derecho de decidir a participar voluntariamente en el estudio, el derecho de confidencialidad y el derecho de entender los posibles riesgos y beneficios del estudio. Si usted leyó este documento y decide participar, por favor, entienda que tiene el derecho de retirar su participación en cualquier momento del estudio. También tiene el derecho de no responder cualquier pregunta o aseveración, sin necesidad de proveer una explicación.

Si tiene alguna pregunta o requiere más información acerca de este estudio, por favor contacte al investigador principal, Kevin Melecio al 787-674-7046 o kevin.melecio@upr.edu, o al director del comité de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez a victor.bonilla3@upr.edu o al 787-764-0000, ext. 89243

Si tiene alguna pregunta sobre sus derechos como participante o desea realizar una quejilla relacionada con su participación, puede contactar a la Oficial de Cumplimiento de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras al 787-764-0000, extensión 86773 o mediante correo electrónico a cipshi.degi@upr.edu.

Pulsar el botón "Acepto participar" significa que decidió participar en este estudio luego de leer la hoja de consentimiento informado y de tener la posibilidad de discutir la información presentada en esta con el investigador principal de entenderlo necesario.

APÉNDICE F
PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA LA SEGUNDA FASE

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Protocolo para las entrevistas

Perspectivas y experiencias de estudiantes doctorales con respecto al examen de grado

Kevin Melecio, 2023

Pregunta central de la investigación:

¿Cómo los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado explican los niveles de autoeficacia general y por componente del examen?

Preguntas para la fase cualitativa:

1. ¿Cómo es la experiencia personal de estudiantes doctorales al tomar el examen de grado?
 - 1.1 ¿Qué significados estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado?
 - 1.2 ¿Qué indicadores de autoeficacia se identifican en las experiencias de estudiantes doctorales con el examen de grado?

Instrucciones: [La persona que llevará a cabo la entrevista se presenta y describe el propósito del estudio como sigue]

El propósito de esta investigación es conocer las perspectivas y experiencias relacionadas con el examen de grado de los programas graduados en educación de una universidad en Puerto Rico. La información recopilada será parte de mi tesis, requisito para obtener el grado de maestría en educación.

Los objetivos de estas entrevistas son las siguientes:

1. Explorar las experiencias personales de estudiantes doctorales en el examen de grado.
2. Explorar los significados que estudiantes doctorales otorgan a sus experiencias con el examen de grado.
3. Identificar los indicadores de autoeficacia presentes en las experiencias de estudiantes doctorales en el examen de grado.

[Entregar y discutir la Hoja de Consentimiento]

Preguntas para la entrevista:

1. ¿En qué semestre y año académico usted tomó el examen de grado? Por favor, conteste la pregunta para cada componente del examen: Fundamentos, Investigación y Especialidad.
2. Algunos programas académicos cuentan con varias modalidades como ensayos, preguntas de alternativas múltiples, presentaciones, entre otros. ¿Qué modalidad seleccionó para cada componente? ¿Cuál fue su motivo para escoger estas modalidades?
3. Describa cómo se preparó para tomar el examen de grado.
4. ¿Cómo se sentía con respecto a su preparación académica antes de tomar el examen de grado? Tome en consideración cada uno de los componentes del examen de grado: Fundamentos, Investigación y Especialidad.

Entrevistador dice: Bandura define la autoeficacia como el grado de competencia que una persona percibe tener para realizar tareas necesarias para enfrentar una situación. Como estipula el autor, la autoeficacia de una persona influye en sus respuestas hacia diversas situaciones que pudiese enfrentar.

5. Considerando esa definición, seleccione el nivel de autoeficacia (mucha, regular o baja) que sentía antes de contestar cada componente del examen de grado. Por favor, explique las razones por las que se ubica en ese nivel.
6. ¿Cuáles eran sus fuentes de apoyo (académicas y sociales) antes de tomar el examen de grado? Explique cómo le apoyaron.
7. ¿Cómo se preparó el día en que tomó el examen de grado?
8. ¿Cómo se sintió durante el examen de grado? ¿Cómo se sintió mientras desarrollaba sus respuestas? Por favor, tome en cuenta cada componente del examen: Fundamentos, Investigación y Especialidad.
9. ¿Cómo se sintió luego de completar el examen de grado?
10. ¿Cómo se sintió al enterarse que aprobó el examen de grado? ¿Qué pensó?
11. ¿Cómo considera que el examen de grado se relacionó con el área de especialidad de su programa doctoral?

12. Explique cómo considera que el examen de grado se relacionó a sus tareas de disertación o intereses investigativos.
13. ¿Cómo describiría su sistema de apoyo social luego de tomar el examen?
¿Compartió su experiencia con alguna persona?
14. Por favor, describa dos o tres obstáculos que enfrentó antes, durante o después de tomar el examen de grado y cómo los manejó.
15. ¿Cuán significativo fue la experiencia del examen de grado para usted?
16. Por favor, comparta alguna otra información que considere importante respecto a sus perspectivas y experiencias relacionadas con el examen de grado.

APÉNDICE G

HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA LA SEGUNDA FASE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Hoja de Consentimiento Informado
Fase 2: Entrevista individual remota
(versión: 13/dic/2022)

La autoeficacia y las experiencias de estudiantes doctorales en relación con el examen de grado

Kevin Melecio, 2023

Descripción

Usted ha sido invitada/o a participar en un estudio sobre la autoeficacia y las experiencias de estudiantes de educación hacia el examen de grado en programas graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas doctorales en educación. El estudio lo lleva a cabo Kevin Melecio, estudiante del programa de Maestría en Educación con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El estudio se compone de dos etapas. Usted ha sido invitada/o a participar en la segunda etapa. Esto involucra participar en una entrevista individual semiestructurada remota acerca de su experiencia al tomar el examen de grado de su programa. Específicamente, se estarán haciendo preguntas acerca de sus experiencias antes, durante y después de completar el proceso del examen de grado. Los criterios para participar en esta etapa del estudio son: 1) ser estudiante graduada/o del Departamento de Estudios Graduados (DEG) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras; 2) haber aprobado los tres componentes del examen de grado de su programa (especialidad, fundamentos e investigación); y 3) haber participado en la primera fase del estudio (completar el cuestionario). Se espera la participación de aproximadamente 9 personas, de modo que exista la posibilidad de recopilar la experiencia de personas que representen las dos especialidades (Liderazgo en Organizaciones Educativas; Orientación y Consejería) y las siete subespecialidades de Currículo y Enseñanza (Educación Científica; Educación en Matemáticas; Español; Historia y Estudios Sociales; *Teaching English as a Second Language*; Tecnología del Aprendizaje; Teoría, Diseño y Evaluación Curricular) de los programas doctorales del DEG. Se grabará el audio de la entrevista para ser transcrito posteriormente.

Si usted cumple con los criterios y desea participar en el estudio, por favor continúe leyendo este documento. Una vez completado, siéntase en la libertad de realizar cualquier pregunta o duda que tenga.

Página 1 de 3

P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

Riesgos

Los riesgos en esta fase del estudio son mínimos. Al recontar sus experiencias con el examen de grado, podría recordar experiencias de su pasado que puedan causar incomodidad. Para minimizar este riesgo, toda información brindada por usted será tratada con completa confidencialidad y su identidad no será divulgada en la discusión de los resultados obtenidos en este estudio. Usted tiene control sobre la información que provee y decidirá qué información desea compartir para ser incluida en los hallazgos del estudio. Si usted experimenta incomodidad o emociones para las cuales entiende que requiere servicios de consejería, por favor comuníquese con el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (dcode.consejeria@upr.edu o al 787-764-0000 ext. 86500 y 86501) donde recibirá ayuda profesional libre de costo como parte de los servicios a los que tienen derecho los estudiantes de la UPR-RP. Es importante que tenga presente que su participación es completamente voluntaria y usted tiene el derecho de no responder a alguna premisa que le haga sentir incomodidad, al igual que no tiene obligación alguna para completar la entrevista. No habrá penalidades por no participar o retirar su participación en cualquier momento que usted desee.

Cabe señalar que, al realizar esta entrevista mediante un dispositivo electrónico (teléfono, tableta u otro), puede haber cargos adicionales por el consumo de datos móviles o de conexión de internet.

Beneficios

Este estudio no conlleva beneficios directos para sus participantes.

Confidencialidad

Su identidad será protegida en la discusión y conclusiones del estudio. Esto debido a que no se divulgarán los nombres de los participantes ni información sociodemográfica que pueda identificarlos/as de manera directa. Además, al ser esta fase del estudio una de naturaleza cualitativa, se proveerán citas directas de las y los participantes en el informe de investigación. Sin embargo, se eliminarán de los textos las expresiones particulares del uso del lenguaje que pudiesen identificar a una persona. Toda información pertinente a su participación en este estudio será guardada en una computadora bajo acceso limitado con contraseña. Este material se almacenará por un periodo de 3 años. Luego de cumplir este lapso de tiempo, se borrará de los archivos digitales toda información asociada a su participación. Las únicas personas que tendrán acceso a los apuntes y la transcripción de esta entrevista serán Kevin Melecio, investigador principal, y el director del comité de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez. Cabe mencionar que oficiales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, al igual que agencias federales responsables por la integridad del estudio pueden requerir que el investigador principal provea los datos obtenidos en el estudio, incluyendo este documento.

La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticas, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.

Incentivos

Su participación en este estudio no conlleva incentivos.

Derechos de las y los participantes

Cada participante tiene el derecho a ser informada/o sobre todos los aspectos del estudio antes de proceder a consentir, el derecho a una copia de la hoja de consentimiento informado (una copia electrónica de esta información será provista por el investigador principal), el derecho de decidir participar voluntariamente en el estudio, el derecho de que se asegure la confidencialidad de la información que provee y el derecho de entender los posibles riesgos y beneficios del estudio. Si usted leyó este documento y decide participar, por favor entienda que tiene el derecho de retirar su participación en cualquier momento. También tiene el derecho de omitir responder cualquier pregunta.

Al concluir la entrevista, asegúrese de salir de la plataforma y presionar al botón de "logout", "leave call" o "abandonar la llamada" para finalizar su participación.

Si tiene alguna pregunta o requiere más información acerca de este estudio, por favor contacte a Kevin Melecio al 787-674-7046 o kevin.melecio@upr.edu, o al director del de la tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez a victor.bonilla3@upr.edu o al 787-764-0000, ext. 89243

Si tiene alguna pregunta sobre sus derechos como participante o desea realizar una querrela relacionada con su participación, puede contactar la Oficial de Cumplimiento de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras al 787-764-0000, extensión 86773 o cipshi.degi@upr.edu.

Para consignar su decisión voluntaria de participar en esta entrevista individual remota, procederé a activar la grabación en audio y hacerle algunas preguntas que debe responder en voz alta de modo que queden grabadas en el audio sus respuestas.

- ¿Tuvo la oportunidad de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento con el investigador principal?
- ¿Acepta participar en esta entrevista individual remota de manera voluntaria?
- ¿Cuál es la fecha de hoy?
- ¿Qué hora es?

Yo, Kevin Melecio, certifico que he discutido esta hoja de consentimiento con el/la participante de esta entrevista individual remota.

APÉNDICE H
CERTIFICADO DEL CURSO EN LÍNEA DEL CITI PROGRAM



Completion Date 23-Feb-2022
Expiration Date 22-Feb-2027
Record ID 47059306

This is to certify that:

Kevin Melecio

Has completed the following CITI Program course:

Not valid for renewal of certification through CME.

Social & Behavioral Research - Basic/Refresher

(Curriculum Group)

Social & Behavioral Human Research

(Course Learner Group)

2 - Refresher Course

(Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras



Verify at www.citiprogram.org/verify/?wddda79b5-d6a2-4b2a-81bb-e6429fa02a17-47059306

APÉNDICE I
COMUNICADO PARA RECLUTAR PARTICIPANTES

INVITACIÓN PARA COLABORAR – PARTICIPACIÓN EN ESTUDIO

Estimada(o) estudiante:

Saludos cordiales. Mi nombre es Kevin Melecio. Soy estudiante del Programa de Maestría en Educación con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa. Actualmente, estoy recopilando datos para mi tesis titulada *La autoeficacia y las experiencias de estudiantes doctorales en relación con el examen de grado*.

El propósito de este estudio es determinar la autoeficacia de estudiantes doctorales en sus experiencias con el examen de grado de sus respectivos programas graduados en educación. Por tanto, he desarrollado un instrumento titulado *Escala para medir la autoeficacia frente al examen de grado doctoral*.

El propósito de esta escala es medir el constructo de autoeficacia mediante cinco dimensiones relacionadas con el examen de grado: 1) autoeficacia general, 2) autoeficacia para la investigación, 3) autoeficacia en fundamentos de la educación, 4) autoeficacia para ejercer en su especialidad y 5) conductas de afrontamiento.

Le invito a participar en este estudio y responder al cuestionario electrónico acerca de sus experiencias con el examen de grado doctoral. Responder a este cuestionario le tomará aproximadamente 15 minutos. Su participación es completamente voluntaria y confidencial.

Los requisitos para participar en este estudio son como sigue:

1. ser o haber sido estudiante doctoral de educación
2. haber aprobado el examen de grado de su programa o área de especialidad

El enlace para acceder al cuestionario es la siguiente:

<https://forms.gle/Bi7cYjK7h2NFtCYu9>

De tener alguna duda o desear más información acerca de la investigación, puede comunicarse con Kevin Melecio, investigador principal, mediante el correo electrónico kevin.melecio@upr.edu o número de teléfono **787-674-7046**.

Muchas gracias por su atención,

Kevin Melecio

Investigador principal

Estudiante graduado

M.Ed. en Investigación y Evaluación Educativa (INEVA)

Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

APÉNDICE J

RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA GENERAL Y EL RENDIMIENTO

APÉNDICE K
RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA POR COMPONENTE Y EL
RENDIMIENTO

Resultados para el componente de especialidad

Spearman's rho	integrar teorías de su especialidad para desarrollar soluciones	Correlation Coefficient	integrar teorías de su especialidad para desarrollar soluciones	aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión	ofrecer distintas soluciones a problemas en su campo de especialidad	analizar críticamente retos relevantes a su campo de especialidad	considerar los recursos educativos tecnológicos (TIC) en sus respuestas	incorporar técnicas efectivas para solucionar problemas	Punt_Esp
		Sig. (2-tailed)							
		N							
	aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión	Correlation Coefficient	.499*						
		Sig. (2-tailed)	.011						
		N	25						
	ofrecer distintas soluciones a problemas en su campo de especialidad	Correlation Coefficient	.673**						
		Sig. (2-tailed)	<.001						
		N	25						
	analizar críticamente retos relevantes a su campo de especialidad	Correlation Coefficient	.634**						
		Sig. (2-tailed)	<.001						
		N	26						
	considerar los recursos educativos tecnológicos (TIC) en sus respuestas	Correlation Coefficient	.541**						
		Sig. (2-tailed)	.004						
		N	26						
	incorporar técnicas efectivas para solucionar problemas	Correlation Coefficient	.771**						
		Sig. (2-tailed)	<.001						
		N	25						
	Punt_Esp	Correlation Coefficient	.148						
		Sig. (2-tailed)	.472						
		N	26						

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

APÉNDICE L
RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA Y LAS CONDUCTAS DE
AFRONTAMIENTO

Resultados para el ítem número 30

Spearman's rho	buscar información sobre temas del examen que no dominaba	Correlation Coefficient	me senti confiada/o buscando información sobre temas del examen de grado que no dominaba	para presentar sus argumentos con claridad	para analizar las posibles respuestas para responder a una premisa	aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión
		..				
	buscar información sobre temas del examen que no dominaba	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	. 26			
	presentar sus argumentos con claridad	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.576** .002 26	--		
	analizar las posibles respuestas para responder	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.527** .006 26	.775** <.001 26	--	
	aplicar a sus respuestas conocimiento ético de su profesión	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.536** .006 26	.561** .004 25	.615** .001 25	-- . 25

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Resultados para el ítem número 32

Spearman's rho	plan de acción para prepararme	plan de acción para prepararme	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales	desarrollar argumentos originales sustentados por fuentes
	plan de acción para prepararme	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	--		
	habilidades académicas para lograr esta meta	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.661** <.001 26		
	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.572** .002 26	--	
	desarrollar argumentos originales sustentados por fuentes	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.490* .011 26	.440* .024 26	--

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Resultados para el ítem número 36

Spearman's rho	organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	Correlation Coefficient	--	organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
	organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	Correlation Coefficient		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
	habilidades académicas para lograr esta meta	Sig. (2-tailed)		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales	N		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		Correlation Coefficient		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		Sig. (2-tailed)		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		N		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		Correlation Coefficient		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		Sig. (2-tailed)		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales
		N		organizar de forma concisa mis ideas para responder a la premisa planteada	habilidades académicas para lograr esta meta	incorporar conocimiento teórico para atender necesidades educativas actuales

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Resultados para el ítem número 37

Spearman's rho	elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas	elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas	argumentar una postura de manera persuasiva	responder a preguntas con aspectos no esperados	incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional	desarrollar argumentos originales sustentados por fuentes
	elaborar respuestas complejas para responder a las preguntas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N				
	argumentar una postura de manera persuasiva	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.547** .004 26			
	responder a preguntas con aspectos no esperados	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.863** <.001 26	.375** .059 26		
	incluir en sus argumentos los enfoques teóricos de su campo profesional	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.660** <.001 26	.407* .039 26	.569** .002 26	
	desarrollar argumentos originales sustentados por fuentes	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.647** <.001 26	.543** .004 26	.569** .002 26	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

Kevin Melecio nació en Connecticut, Estados Unidos, y se trasladó a Vega Alta, Puerto Rico, en el 2008 junto a su familia. Desde su juventud, Kevin demostró interés en educación y los procesos involucrados en el aprendizaje a nivel individual. Por lo tanto, optó por obtener un Bachillerato en Artes en Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, donde se graduó con honores (Magna Cum Laude). Allí, pudo participar como asistente en investigaciones realizadas en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IPSI) bajo la mentoría de la Dra. Yarimar Rosa Rodríguez y exploró sus intereses en la investigación social y la construcción de instrumentos psicométricos. Adicional a esto, se involucró en asociaciones como el capítulo de UNICEF USA en Río Piedras y fue miembro del comité de la Asociación Facilitadora de la Formación Interdisciplinaria en Psicología (AFFIP).

Luego de completar su bachillerato, Kevin ingresó al programa de Maestría en Educación con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa del mismo Recinto. En su tiempo en el programa, pudo obtener experiencias formativas en la investigación educativa bajo la mentoría de la Dra. Claudia X. Alvarez Romero y experiencias en escenarios escolares a nivel secundario bajo la mentoría de la Dra. Rosángela Rodríguez Pedró. Además, pudo elegir cursos que permitieron su exploración de temas su interés como la construcción de instrumentos de medición, la investigación por encuesta y la psicología de jóvenes, temas que busca continuar investigando dentro de su carrera profesional.