

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**MOTIVACIÓN ACADÉMICA, ATRIBUTOS DOCENTES Y PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS SEGÚN ESTUDIANTES DE LA SALUD DE CHILE.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MÉDICA PARA LAS CIENCIAS DE  
LA SALUD.**

**TUTOR: CRISTHIAN PÉREZ V.**

**Tesis financiada por Becas CONICYT**

**OLIVIA ANDREA AVALOS AVALOS  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2019**

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**MOTIVACIÓN ACADÉMICA, ATRIBUTOS DOCENTES Y PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS SEGÚN ESTUDIANTES DE LA SALUD DE CHILE.**

**TUTOR: CRISTHIAN PÉREZ V.**

**FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**COMISIÓN: PAULA PARRA P.**

**FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**GIULIETTA VACCAREZZA G. FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**OLIVIA ANDREA AVALOS AVALOS  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2019**



*Dedico esta investigación a todos  
los docentes, para que cada día  
seamos mejores.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi pareja, amigos, compañeros de trabajo y a todos quienes me apoyaron y animaron a terminar este proyecto. Gracias por sus palabras y la confianza que me transmitieron.

Gracias a mi familia, porque siempre me han instado a ser mejor y superarme.

Y gracias a Cristhian, mi tutor, por sus conocimientos, paciencia y la dedicación que siempre mostró, ya que son una inspiración en el campo de la investigación.

Tesis financiada por CONICYT/Magíster Nacional/2016.



## RESUMEN

**Introducción:** El docente es un factor que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así como las competencias disciplinares y las prácticas pedagógicas pueden influir en la motivación del estudiante, la percepción de los estudiantes sobre los atributos personales del docente son igualmente relevantes. **Objetivo general:** Se analizó la relación entre la motivación, los atributos personales del docente y las prácticas pedagógicas según estudiantes de carreras de la salud. **Método:** A 595 estudiantes se les aplicó el ítem de motivación del cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire*, el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas según estudiantes, Cuestionario de Atributos Personales del Docente y un cuestionario sociodemográfico. Se describieron los atributos personales de docentes, las prácticas pedagógicas y la motivación de estudiantes. Luego, se relacionaron los aspectos antes mencionados. Y, por último, se compararon según sexo y carrera. **Resultados:** Los estudiantes percibieron que los docentes planificaban y utilizaban principalmente la clase expositiva; los estudiantes valoraron la asignatura; hubo una correlación directa y estadísticamente significativa entre todas las variables estudiadas; no hubo variaciones según el sexo, pero sí según la carrera. **Conclusiones:** La literatura respalda los resultados encontrados y, por ende, no solo la práctica pedagógica es importante; ya que las características y atributos personales del docente repercuten en la motivación del estudiante y, por lo tanto, en su aprendizaje.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	iv
RESUMEN .....	v
INDICE DE TABLAS .....	vii
INDICE DE FIGURAS .....	viii
INTRODUCCIÓN .....	2
Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA .....	5
1.1 Planteamiento del problema .....	5
1.2 Justificación de la Investigación .....	7
Capítulo II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Educación superior de calidad y factores asociados .....	9
2.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje .....	14
2.3 La motivación académica .....	17
2.4 Las practicas pedagógicas como factor del docente .....	18
2.5 El perfil y roles del docente .....	21
2.6 El concepto del “buen docente” .....	23
Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	28
Capítulo IV. MÉTODO.....	31
4.1 Participantes .....	31
4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos .....	33
4.3 Procedimiento.....	34
4.4 Análisis de los datos .....	35
4.5 Consideraciones éticas de la investigación .....	36
Capítulo V. RESULTADOS .....	38
Capítulo VI. DISCUSIÓN.....	53
Capítulo VII. CONCLUSIONES .....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	62
ANEXOS .....	68
Anexo 1: Consentimiento informado estudiante .....	69
Anexo 2: Batería de Cuestionarios .....	70
Anexo 3: Sección demográfica .....	79

## INDICE DE TABLAS

		Página
TABLA 1	Caracterización de la muestra de estudiantes de la salud.	32
TABLA 2	Matriz de configuración del Cuestionario Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud aplicando método de extracción de ejes principales y rotación oblicua Oblimin directo.	39
TABLA 3	Descriptivos del Cuestionario Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud.	41
TABLA 4	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Atributos Personales del Docentes (CAPDO) percibidos por estudiantes de la salud.	42
TABLA 5	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Prácticas Docentes percibidas por estudiantes de la salud.	43
TABLA 6	Estadísticos descriptivos del MSLQ en estudiantes de la salud.	43
TABLA 7	Correlación de Pearson entre la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.	44
TABLA 8	Comparación por sexo de la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.	45
TABLA 9	Comparación por carrera de la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.	46
TABLA 10	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las características académicas y sociodemográficas de los alumnos y los atributos y prácticas percibidos en el docente sobre la valoración de la asignatura.	50
TABLA 11	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las características académicas y sociodemográficas de los alumnos y los atributos y prácticas percibidos en el docente sobre el Aprendizaje estratégico.	51

## INDICE DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1 Los 12 roles del docente.	22





## INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

Cuáles son los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido un tema recurrente en las investigaciones en educación superior, a fin de potenciar aquello que lo favorezca y/o mejorar aquello en lo que la universidad tiene injerencia, siendo el docente un eje diferenciador del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Por ello, los docentes se encuentran en continuo perfeccionamiento a fin de mejorar sus competencias disciplinares, prácticas pedagógicas, estrategias instruccionales, etc.; a fin de motivar a los estudiantes, ya que está demostrado que la motivación favorece los aprendizajes.

Sin embargo, las investigaciones muestran que, además de las competencias disciplinares y pedagógicas, los atributos humanos y/o actitudinales del docente también repercuten en la motivación y son percibidas de manera positiva por los estudiantes.

De ahí que conocer la percepción y valoración de los estudiantes en relación a estos atributos, y como éstos tienen que ver con la motivación y las prácticas pedagógicas del docente, daría a las carreras y al mismo docente información de cómo enriquecer y favorecer los procesos formativos.

Por este motivo, el presente estudio desarrolló un instrumento para evaluar atributos personales en docentes de carreras de la salud, evaluando sus propiedades psicométricas en primer lugar, y luego evaluando la relación de estos atributos y de las prácticas pedagógicas de los docentes con la motivación académica de estudiantes de carreras de la salud.

Con este propósito, el presente estudio seleccionó una muestra no probabilística de 595 estudiantes de carreras del área de la salud de la zona centro-sur de Chile, los cuales respondieron un Cuestionario Sociodemográfico, el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas según el Estudiante, el ítem de motivación del cuestionario MSLQ y el Cuestionario de Atributos Personales del Docente.

Primero, se analizó la evidencia de validez y confiabilidad del Cuestionario de Atributos del Docente. Luego, se procedió a caracterizar la motivación académica de los estudiantes de carreras de la salud y su percepción de las prácticas pedagógicas y los atributos de los docentes, para luego evaluar la existencia de relación entre estas variables.

Posteriormente, la investigación identificó el efecto de los atributos personales del docente, las prácticas pedagógicas, las características académicas y sociodemográficas del estudiante sobre la motivación académica de estos últimos.

Para terminar, se analizó la relevancia teórico-práctica de los resultados obtenidos con base en la literatura científica existente sobre este tema.

Para dar cuenta de lo anterior, el trabajo se encuentra dividido en capítulos. En el capítulo I se encuentra la presentación del problema; en el capítulo II se desarrolla el marco teórico de la investigación; en el capítulo III se aprecian las hipótesis y objetivos; el capítulo IV hace referencia a la metodología utilizada. Los resultados se encuentran en el capítulo V, mientras que la discusión es llevada a cabo en el capítulo VI. La investigación termina en el capítulo VII con las conclusiones del trabajo realizado.

## PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA



# Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 Planteamiento del problema

En el año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 (1), que estableció nuevos lineamientos y estándares con los que una institución de educación superior debe cumplir a fin de entregar educación de calidad.

Esto es un ejemplo de la relevancia que ha adquirido en la gestión universitaria de las distintas disciplinas, incluyendo las que conforman educación médica (2-7).

Uno de los ámbitos obligatorios a ser evaluados en la acreditación, es la docencia de pregrado (1), lo que tiene mucho sentido dada la influencia que esta tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general; y en aspectos específicos como la motivación del estudiante (8-12).

Según un estudio realizado en una universidad mexicana, el 27,19% de alumnos admitieron reprobar por dificultades con las materias, lo que estaría relacionado a conflictos con el maestro, desinterés o desánimo. La tercera parte señaló problemas para entender la materia, es decir, dificultades para adquirir el conocimiento disciplinar (13). En el contexto chileno, investigaciones realizadas por el MINEDUC, informan que el 50% de los estudiantes que ingresan a educación superior no concluyen el programa en que se matricularon y el 30,1% abandona durante el primer año, lo que estaría relacionado con factores económicos, familiares, depresión, rendimiento académico, experiencias académicas insatisfactorias y/o problemas de motivación (11,12).

Las cifras antes mencionadas y la necesidad de alcanzar la calidad en la educación, instan a investigar en cómo ser mejor docentes: identificando las buenas prácticas (14), el perfil de un buen docente y lo que los estudiantes valoran (15,16). Algo interesante que surge del concepto de buen docente difiere entre estudiante y profesor. Mientras los primeros valoran la retroalimentación, el interés y la confianza, para el docente el manejo del tema es fundamental (15,17).

Acá es necesario destacar que cuando se habla de atributos de un buen docente, aparecen los aspectos disciplinares, valorados principalmente por los médicos, y los aspectos pedagógicos valorados por los estudiantes (18,19); y que se asocian al estudio de las prácticas pedagógicas (20-22), pero que también habría elementos que se denominan humanos (23) personales o no cognitivos (18).

Por otro lado, en relación con los elementos no cognitivos que actúan como factores de aprendizaje, Sutkin et al. (18) hicieron una extensa revisión bibliográfica acerca de lo que hace bueno a un profesor en las ciencias médicas, identificando cinco grandes temas: 1) relaciones estudiante-docente; 2) activación emocional respecto a las emociones de los estudiantes; 3) creatividad respecto al cambio, crecimiento e independencia sobre el desarrollo del estudiante; 4) autoconciencia como reflexión sobre la propia práctica pedagógica; y 5) Competencia como dominio acerca de lo que enseña.

Los resultados del estudio en cuestión revelaron que cerca de dos tercios de las descripciones y temas fueron clasificados como no cognitivos de acuerdo con las definiciones del marco conceptual empleado por Sutkin et al. (18). De este modo, el significado de buen profesor considera como indispensables la clase de habilidades comunicativas y humanas que tradicionalmente no se reconocen como factores determinantes respecto del éxito académico de los estudiantes. Y como no se reconocen como factores determinantes, son menos las investigaciones que relacionan los atributos personales de un docente con factores que inciden sobre el aprendizaje, tales como la motivación académica de los estudiantes. De hecho, en el contexto de la educación chilena no hay instrumentos que permitan conocer la percepción de los estudiantes sobre aspectos no cognitivos de un docente.

Por todo lo antes expuesto, en la presente investigación se tuvo como objetivo general analizar la relación entre la motivación académica de estudiantes de carreras de la salud con los atributos personales docentes y las prácticas pedagógicas que perciben en sus docentes.

Para esto, se elaboró desde los estudios de Sutkin et al. (18), Kikukawa et al. (19) y Hickman et al. (23) el Cuestionario de Atributos Personales del Docente (CAPDO), que se empleó para describir la percepción de los estudiantes en torno a esta temática.

El presente estudio aportó, además, evidencia inicial de la validez y confiabilidad del CAPDO en la población estudiada.

Adicionalmente, se empleó para describir la percepción de los estudiantes en torno a los atributos personales del docente, y para evaluar su relación con la motivación académica de los estudiantes controlando el efecto de las prácticas pedagógicas.

## **1.2 Justificación de la Investigación**

Al terminar el estudio se espera que los resultados sirvan como evidencia para que las universidades dirijan sus esfuerzos de capacitación, no solo hacia las competencias disciplinares y pedagógicas, sino también en aspectos personales actitudinales que son percibidas como positivas y motivadoras; y que, finalmente, se relacionan con una educación de calidad.

Por otra parte, dado que en el contexto nacional no es mucha la evidencia de investigación en relación al efecto de los atributos personales del docente sobre la motivación y los aprendizajes, abre una línea de investigación.

Por último, la investigación presente investigación permitirá contar con el Cuestionario de Atributos Personales del Docente, y evidencia de sus propiedades psicométricas, lo que permitirá desarrollar una línea de investigación y diagnóstico evaluando la percepción de los estudiantes en relación a estos aspectos del docente.

## MARCO TEÓRICO





## Capítulo II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Educación superior de calidad y factores asociados

Actualmente, en Chile se cuenta con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) cuyo objetivo es verificar y promover la calidad de la educación superior. La CNA se encuentra enmarcada por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 (1). Sin embargo, en mayo de 2018 se promulgó la Ley 21.091 la que modifica la composición de la Comisión Nacional de Acreditación y la forma de evaluar el aseguramiento de la calidad en las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, así como en las Especialidades Médicas y Odontológicas.

Esta nueva ley delimita el concepto de calidad, lo que según diversos autores es difícil definir debido a su carácter polisémico; y, por ende, puede depender de la perspectiva valórica de la persona o la sociedad, de la necesidad a la que busca responder, de las expectativas y de la realidad (24).

Tomando en consideración una de las definiciones mencionadas por la RAE, para el contexto de la CNA, el principio de Calidad hace referencia a que las instituciones de educación superior:

*“deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación” (25-27).*

Pero la calidad no es un tema que solo importa a Chile, ya que investigaciones de diversos países e instituciones se han preocupado de establecer los estándares de calidad (28).

Al respecto, es muy útil la información propuesta por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), que agrupa agencias europeas, asiáticas y americanas. Esta asociación resume 11 criterios respecto a la calidad que incluirían (29):

1. Gobierno y gestión estratégica sólida y progresiva.
2. Altos estándares de rendimiento académico.
3. Trayectoria bien asentada de empleabilidad de los egresados.
4. Experiencias de aprendizajes excepcionales.
5. Satisfacción positiva de los agentes de interés.
6. Altos niveles de satisfacción de los estudiantes.
7. Compromiso con la investigación y el desarrollo académico.
8. Apoyo del desarrollo social, económico y cultural.
9. Reconocimiento al beneficio social de la educación.
10. Compromiso con la internacionalización.
11. Promoción de la igualdad y de la libertad académica.

En esta línea, Borges y Balmaseda, plantean que hay elementos básicos al hablar de calidad; por ejemplo, lo relativo a los profesores, el plan de estudio, la concepción de la enseñanza, la actividad directiva o gestión administrativa (4).

La educación médica no es ajena en la búsqueda de la calidad. De ahí que en el año 2009 se creara el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina (EUNACOM) y que, en las palabras del presidente de ASOFAMECH “es uno de los aportes para garantizar la calidad de la Educación Superior Chilena” (30).

A nivel internacional, la *Association for Medical Education in Europe* (AMEE) da a conocer iniciativas para mejorar los estándares de calidad de la educación médica en la *World Federation for Medical Education* (WFME), así como la adaptación al Espacio

Europeo de Educación Médica. En este contexto, el programa internacional ASPIRE (*The AMEE School Programme for International Recognition of Excellence in medical education*) pretende reconocer la excelencia de programas educativos en ciencias de la salud, fomentar las buenas prácticas docentes y reconocer las características de excelencia de acuerdo a contextos locales, junto con promover mejoras en el proceso educativo (7).

En el contexto chileno, cuando una institución de educación desea ser acreditada debe tener en cuenta los criterios con que la CNA evalúa en una carrera de pregrado, los que son comunes para todas las carreras.

Estos criterios se encuentran organizados en tres dimensiones: I. Propósitos e institucionalidad de la carrera o programa; II. Condiciones de operación; y III. Resultados y capacidad de autorregulación.

Para efectos de esta investigación, la tercera dimensión merece especial atención, y específicamente el criterio 11.f que se encuentra enfocado en la efectividad y resultado del proceso educativo. Esto, porque explica el interés de las casas de estudios en mejorar sus indicadores que tienen que ver con la retención de los estudiantes y la aprobación. Para lo cual, las carreras deben realizar un análisis sistemático de las causas de deserción de los estudiantes (26), entendiendo el concepto de retención como aquellos estudiantes *“que [...] se mantiene en la misma institución y en la misma generación o cohorte de origen”* (31).

La razón de por qué un estudiante deserta de la universidad es un tema complejo, debido a la multifactorialidad. Por ejemplo, en el año 2008, el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile realizó el “Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria”, en donde se basó en estudios del Consejo Superior de Educación que estimaban que la tasa de deserción en primer año sería de 19% en las universidades del CRUCH, mientras que en las universidades privadas alcanzaría un nivel de 22%. Administración y Comercio, y Derecho eran las carreras que tenían más altos niveles de deserción y las carreras de la salud sólo tenían un 16% (10).

De acuerdo con este estudio, la clave interpretativa de la deserción se encuentra en la propuesta de Vicent Tinto de 1987 sobre la importancia del involucramiento entre docentes y estudiantes. Dicho estudio identificó tres factores como determinantes de la deserción:

- 1) Falta de claridad vocacional de los estudiantes, pues casi un 70% de los sujetos del estudio se cambió de carrera y/o universidad o CFT/IP.
- 2) Factores económicos del grupo familiar del estudiante, reconocido en un 75,6% de los estudiantes de universidades del CRUCH y 66,7% universidades privadas, y
- 3) Rendimiento académico (10).

Ahora bien, el estudio de Tinto que suele ser utilizado en diversas investigaciones como sustento, tendría la crítica de no ser aplicable a realidades multiculturales (32). Por lo que se rescata la integración de enfoques relacionados a la deserción realizada por Robbins et al. (33), quienes los resumen en: la motivación al rendimiento, metas académicas, desempeño institucional, soporte social percibido, entorno social, autodesempeño educativo, autoconcepto general, habilidades asociadas al desempeño, soporte financiero, tamaño de la institución y selectividad institucional.

Ahora bien, el que la calidad de la educación sea parte de las políticas públicas y, por ende, las instituciones se enfoquen en mejorar sus indicadores, por ejemplo, de retención, no sólo implica un beneficio para el estudiante, sino que se relaciona con la inversión social y privada que implica la educación (32).

Justamente, el año 2018, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) publicó un estudio sobre la retención el primer año de universidad, que comprende entre los años 2013 y 2017. Los resultados son favorables, ya que muestra un aumento de 76% al 79,7% en la retención en universidades acreditadas versus las universidades no acreditadas que solo pasaron de 60,2% a 61,1%. Lo anterior probablemente esté en directa relación al hecho que la retención es un punto evaluado por la CNA a la hora de acreditar una universidad y que las instituciones llevan a cabo un análisis sistemático de estos aspectos. Dentro del análisis que se hace por carrera,

las del área de la salud tienen las mejores tasas de retención, encontrando a medicina en primer lugar con un 94,4%, seguido de Obstetricia, Terapia Ocupacional, Odontología, Tecnología Médica y Enfermería. Y en menor porcentaje se encuentran carreras del área de la Educación y de Administración y Economía (31).

A pesar de que las cifras de retención van mejorando, así como la tasa de titulación y la aprobación de asignaturas, este ha sido y sigue siendo un tema de interés. En una revisión realizada por Himmel, este sostiene que la intención de abandonar tiene directa relación con el nivel de satisfacción que tenga el estudiante con su proceso formativo. En el estudio se resumen modelos que tratan de explicar la deserción universitaria desde enfoques psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y/o de interacciones. Entre estos, Tinto en los años 1975 y 1982 destacaba el rol de la interacción con docente, al igual que Bean en 1985. Ethington en 1990, por su parte, mencionó como factores relevantes la percepción de la dificultad de los estudios, el autoconcepto y las expectativas de éxito (11).

Se ha observado que durante los primeros años los estudiantes tienden a desarrollar sentimientos de incertidumbre e inseguridad, debido a que no todos alcanzan las competencias que se esperan de un estudiante universitario, lo que resulta en desinterés, desmotivación y cuestionar su vocación (34).

A lo anterior se suma el cursar asignaturas más complejas, tal vez nuevas o el desconocimiento de la relación de esa asignatura con su carrera. De Gallo menciona que las asignaturas se podrían agrupar en 3 categorías: necesarias, de estilo e ignoradas, según cómo el estudiante perciba la relación que esa asignatura tiene con su idea de profesional. Entre estas asignaturas, las denominadas de “ciencias básicas”, estarían relacionadas a la segunda categoría con las que suele ocurrir que el alumno no observa su utilidad inmediata, ya que requieren de abstracción y asimilación de conocimientos teóricos para lo que suelen no estar preparados (36) y, por ende, tienen una tasa más alta de reprobación que otras. De hecho, las carreras de ciencias básicas, según el SIES tiene una retención del 71,9%, la que está por debajo de salud y educación (31).

En tanto, en una universidad mexicana encontraron que 27,19% de los estudiantes admitieron reprobar por dificultades con las materias, lo que estaría relacionado a conflictos con el maestro, desinterés o desánimo. La tercera parte señaló problemas para entender la materia, es decir, dificultades para abordar el conocimiento disciplinar (10).

Lo anterior, muestra la relevancia de que el docente tenga las competencias y prácticas pedagógicas, que faciliten la comprensión de los contenidos, sean dinámicas y llamativas para motivar al estudiante, ayuden a relacionar los contenidos con la realidad profesional, etc.

## **2.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje**

Son diversas las investigaciones sobre el aprendizaje y los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prosser y Triwell (37) adaptaron el modelo 3P de Biggs, explicando que los factores que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje estarían agrupados en pronóstico, antes que se produzca el aprendizaje; proceso, durante el aprendizaje; y producto. Los factores dependientes del estudiante, del contexto de enseñanza y del docente corresponderían al primer punto, denominado por Biggs como pronóstico.

Por otra parte, en la revisión sistemática realizada por Monroy en el año 2014 (2,3,12,38), éste reagrupó los factores mencionados por Baeten et al. (39) clasificándolos en factores del estudiante, por un lado, y factores contextuales y de la percepción de los mismos, a fin de organizar la información obtenida de diversas investigaciones, incluyendo la de Biggs.

Basándose en la clasificación de Monroy, sobre los factores del estudiante, hay evidencia de la relación entre el aprendizaje y factores personales como la destreza intelectual (no confundir con cociente intelectual, lo que no es concluyente), personalidad, experiencias previas, hábitos de estudio, motivación y miedo al fracaso.

Mientras que los factores contextuales y percepción, de los mismos, hacen referencia a la evaluación, el tipo de tarea y la enseñanza (38).

Sobre este último, el apoyo al estudiante, el *feedback*, la libertad para aprender, objetivos claros de la enseñanza y la relevancia para la práctica profesional favorecen que un estudiante tenga un aprendizaje de tipo profundo, así como también la enseñanza centrada en el estudiante y el método de docencia menos expositiva y más orientada hacia los trabajos en grupos (40-42).

Entre todas las asignaturas que cursan los estudiantes, De Longhi y Rivarosa plantean los desafíos específicos respecto a la enseñanza de la biología afirmando que en esta ciencia básica se entrecruzan contenidos de índole natural y social tales como “[...] *fármacos y salud, alimentación, reproducción, desforestación, enfermedades, entre otras*” (43). Lo anterior, se relaciona directamente con la capacidad que puede tener el conocimiento científico para transformarse en un saber útil dentro de un contexto social de praxis médica. De este modo, la importancia que tienen las ciencias básicas en la formación de los profesionales médicos depende de la existencia de otros factores.

Entre éstos, Marín-Campos (44) indica que, para que la práctica pedagógica sea significativa respecto a los objetivos propuestos, son necesarios los siguientes factores:

- Articular los esfuerzos de los profesores de las asignaturas biomédicas con los de las clínicas y establecer mecanismos de comunicación, para lograr su interacción permanente.
- Impulsar el desarrollo de estudios de investigación educativa que proporcionen información válida y confiable, sobre la forma en que está contribuyendo la preparación sobre los aspectos biomédicos, para cubrir las necesidades de los alumnos para adquirir una formación clínica adecuada.
- Con base en los resultados de estos estudios, realizar las modificaciones pertinentes a los programas académicos para lograr una mayor articulación con la enseñanza clínica, en sus objetivos y contenidos temáticos.

- Establecer programas de actualización para los profesores, dirigidos a involucrar a los de las asignaturas básicas en temas relacionados con la práctica clínica y también a los clínicos con los temas biomédicos (43).

Ahora bien, en la enseñanza específica de ciencias de la salud, hay otros elementos que, si bien se relacionan con los factores antes mencionados, impactan directamente en la enseñanza de las ciencias básicas. Como señala Rodríguez: *“si el propósito primario de la educación médica contemporánea es formar médicos que sean inquisitivos, pensadores críticos, dedicados a un aprendizaje permanente y capaces de incorporar los avances científicos a su práctica clínica, entonces la enseñanza de las ciencias básicas necesita renovarse para mantener su vigencia e importancia”* (42,45).

La renovación de la enseñanza de las ciencias básicas exige una revisión de los enfoques que orientan la práctica pedagógica. Los estudios en México (43,44) y Argentina (43) sobre los desafíos para la enseñanza de ciencias básicas coinciden en la importancia de la formación docente y enfoque curricular. En este sentido, es importante reconocer que existen dos enfoques en la enseñanza de las ciencias:

- El primero, orientado por la estructura de las ciencias en sí mismas y en donde los programas no dan relevancia ni énfasis en los aspectos clínicos, sino que se muestra su aplicación en el mismo campo de conocimiento disciplinar.
- El segundo está orientado hacia la clínica, donde las ciencias básicas se aprenden con base en situaciones clínicas o relacionadas con aplicaciones a la clínica (45).

Para Marín-Campos la solución a este problema se basa en la integración del enfoque clínico en la formación en ciencias en los primeros años de formación, así como mantener dicho el énfasis en las ciencias en la formación clínica final de los profesionales (44).

De cualquier manera, sea en disciplinas “blandas” o “duras” como son clasificadas por Becher y Trowler (46), o también llamadas por González et al. (47) “del área social y



humanista” o “de ciencia y tecnología”, respectivamente; hay factores que intervienen en el aprendizaje y, por ende, hay que tenerlos en consideración si se desea una educación de calidad.

### **2.3 La motivación académica**

Como quedó de manifiesto en los primeros apartados del marco teórico, la motivación es un concepto importante en educación ya que tiene relación con la deserción, con el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por ende, con la calidad de la educación.

Ahora bien, esta puede provenir de fuentes intrínsecas y/o extrínsecas (48). Si bien Monroy et al. en su investigación mencionan que la motivación es considerada un factor del estudiante que incide directamente en el aprendizaje profundo de éste (38), el docente puede favorecer esa motivación, sobre todo si está asociada al interés del estudiante, lo que no quiere decir que se haga lo que alumno desee, sino más bien promueve que el estudiante se interese por aprender, que tome conciencia del motivo de estudiar y esto repercute en que el estudiante aumente su motivación académica (9).

El constructo de motivación intrínseca surge desde un conglomerado de tradiciones muy distintas. Por ejemplo, el concepto de motivación de competencia se refiere a la tendencia a mantener una relación efectiva con el ambiente, que se considera una necesidad adaptativa vital para el ser humano. Este motivo lleva a la persona a tratar con el ambiente buscando un alto nivel de integración y competencia (49).

Ahora bien, existe la posibilidad que un docente en un momento pueda cumplir un rol de favorecer desde la motivación extrínseca, la que con el tiempo puede dar paso a que el estudiante se motive de manera intrínseca sin necesitar el estímulo del docente (12). En un estudio de Fasce et al., que relaciona la motivación con el aprendizaje autodirigido, los estudiantes comentaban que el docente es importante y valoran:

*“generar instancias de aprendizaje donde exprese una actitud positiva hacia sus estudiantes, manifieste un interés genuino por enseñar y aprender, diseñe un proceso de enseñanza planificado e intencionado, esté consciente del rol de modelaje que cumple en lo técnico y práctico-valórico, y por último, evalúe las necesidades de los estudiantes” (12).*

La relación entre la motivación y el aprendizaje estaría dada por las estrategias que se emplean al aprender (51). Por ejemplo, con estrategias que tienen que ver con el manejo de recursos, ya que estas dependen de la disposición motivacional y emocional de los sujetos y coinciden con lo que se llaman estrategias afectivas o estrategias de apoyo. Éstas incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. (51,52).

#### **2.4 Las practicas pedagógicas como factor del docente**

Previamente se habló de cómo el aprendizaje profundo era influenciado por una enseñanza centrada en el estudiante (40) y que la motivación del estudiante puede ser influenciada por las acciones del docente, lo que va en armonía con los nuevos paradigmas en educación (26,27).

En este modelo, el estudiante es activo y construye sus aprendizajes, mientras que el docente es guía y facilitador (21,53); esto implica que el docente debe llevar a cabo prácticas pedagógicas que favorezcan los aprendizajes (16), en oposición a lo que ocurre en el modelo clásico, que tienden a ser menos constructivistas y el foco está centrado en la enseñanza (53-55).

Las prácticas pedagógicas se definen como la instancia en que el docente reflexiona y analiza la situación formativa para definir cómo implementar la enseñanza. Involucra la percepción, significado y acciones (21,51).

Otra definición es la mencionada por Fierro, que le define como praxis social, objetiva e intencional. Cit et al., en tanto, se refieren a ésta como los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo, y la forma de ser de quien organiza y conduzca el trabajo en aula (52).

Es importante diferenciar entre prácticas pedagógicas centradas en el docente y prácticas centradas en el estudiante. Pérez et al. definen las centradas en el estudiante como actividades que buscan que el estudiante aprenda, se enfatiza que el estudiante construya su aprendizaje, por lo que implica que éste participe en su proceso formativo. Contrario a lo que ocurre en las prácticas centradas en el profesor donde la transmisión de contenidos es lo importante y, al ser realizada por el docente, el estudiante tiene un rol pasivo (56).

Lowry menciona que no basta con que un docente maneje los contenidos disciplinares, que se relaciona con el qué enseñar, ya que debe manejar lo pedagógico para saber cómo enseñar. Esto, si bien es favorecido por la práctica y los años de experiencia, requiere que el docente realice un perfeccionamiento adecuado a fin de alcanzar la enseñanza de calidad (20).

Analizar el método de enseñanza, el tipo de evaluación y los problemas que surjan dentro, son ejemplos de aspectos que se observan en la dimensión didáctica de la práctica docente. Los cinco roles del docente, que incluye planificar, enseñar, evaluar, gestionar el ambiente y desarrollar recursos educativos; resumen los factores mencionados en el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP), diseñado para medir este constructo, en donde los ítems son agrupados en seis factores de prácticas docentes: I. Enseñanza centrada en el estudiante; II. Planificación de la enseñanza; III. Evaluación del proceso; IV. Relación dialogante; V. enseñanza centrada en el profesor; y VI. Uso de recursos tecnológicos.

La planificación de la enseñanza implica preparar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada. La evaluación del proceso incluye actividades donde se evalúa el aprendizaje de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información. La

relación dialogante abarca establecer una relación cálida, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes (56). El uso de recursos tecnológicos hace referencia al diseñar y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo (20); y la enseñanza centrada en el estudiante y docente fueron definidas en párrafos anteriores (56).

Dada la amplitud de actividades que abarcan las prácticas pedagógicas, no es de extrañar que se entrecruce con otros aspectos de la enseñanza con los que los estudios avalan que estarían relacionados. Por ejemplo, con las estrategias de aprendizaje del docente (21), su participación en actividades de capacitación académica y la identidad ocupacional (22).

En relación a la experiencia cubana, Morales et al. (60) resaltan la importancia de incorporar en la práctica pedagógica grados crecientes de autonomía en el alumno basados en el fomento de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En su estudio sobre prácticas de docentes del área de ciencias biomédicas, observaron diversas falencias relacionadas con estrategias didácticas que no propiciaban la integración de conocimientos o la aplicación de los mismos. Por ejemplo, en el 85% de las actividades los docentes no hacen nexo entre los contenidos, no utilizan métodos o procedimientos adecuados a la particularidad del contenido de morfofisiología que abarcaba en ese momento; en el 80% no promueve integrar los contenidos con los problemas de salud de la población, tampoco se hacen evaluaciones colectivas y tienden a ser individuales. El estudio reveló que los estudiantes consideran útil para su formación básica lo enseñado en la Facultad de Ciencias Médicas, pero desearían que sus docentes los orientaran más sobre el estudio independiente, indagaran en sus formas de aprender y mostraran una mayor motivación por enseñar (60).

Esto evidencia que el vacío en la preparación de los profesores de ciencias biomédicas tiene que ver con las características andragógicas de la enseñanza en educación superior (29,56).

## 2.5 El perfil y roles del docente

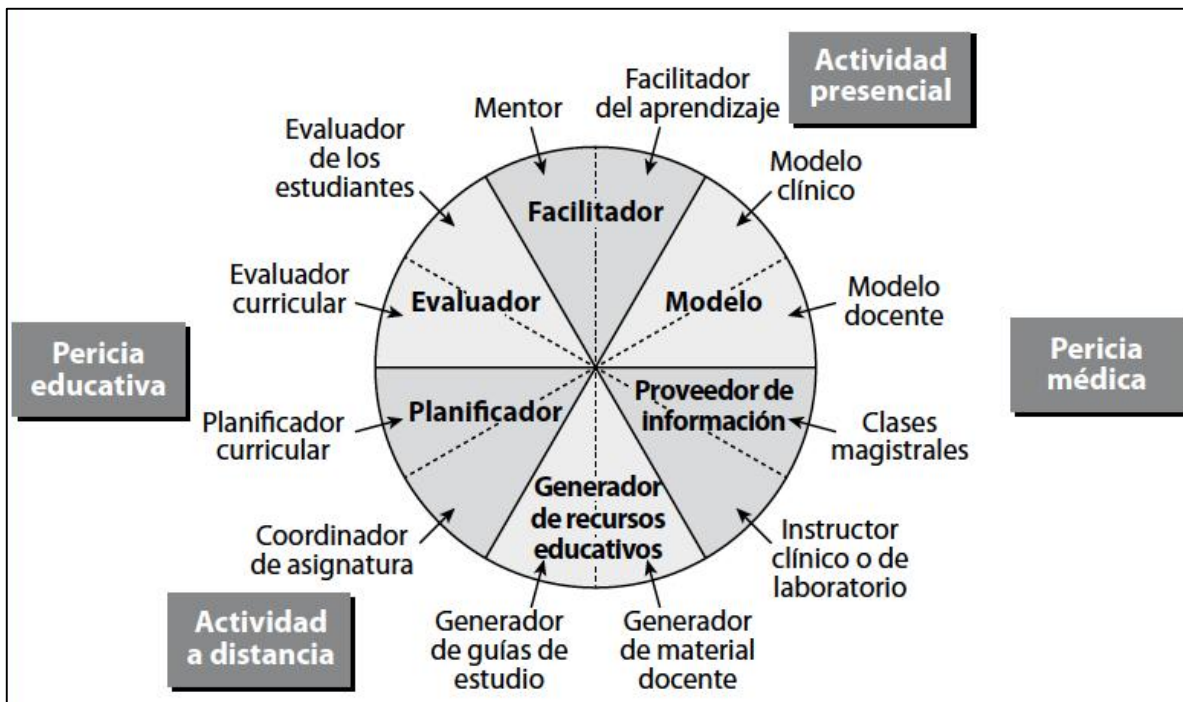
Un concepto que aúna los temas antes tratados, es el perfil docente, ya que este incluye las prácticas que lleve a cabo, la motivación que genere en los estudiantes y todas las acciones que se llevan a cabo para alcanzar una educación de calidad. Igualmente, hay que entender que esto no se limita al aula, sino a los diversos roles que un docente puede cumplir.

Zabalza (63) y López et al. (16) mencionan que la figura del profesor(a) está conformada por tres dimensiones resumidas en:

1. Dimensión profesional: que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo docente.
2. Dimensión personal: que permite entrar a considerar algunos aspectos como tipo de compromiso personal, sexo, la edad, condición social, problemas personales como estrés y desmotivación; satisfacción, como insatisfacción del trabajo.
3. Dimensión laboral: relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (10).

Dentro de la dimensión profesional, la AMEE en su guía número 20 resume los roles del docente en 6 roles, los cuales son duales; de ahí que en total sean 12, tal y como se ilustra en la Figura 1 (16,21).

- El profesor como proveedor de información;
- El profesor en su rol de modelo;
- El profesor como facilitador;
- El profesor como evaluador;
- El profesor como planificador;
- El profesor como generador de recursos.



**Figura 1.** Los 12 roles del docente.

Fuente: Harden et al. (54)

A fin de asegurar que un docente alcance las competencias mencionadas, para desempeñar los respectivos roles, las casas de educación superior deben desarrollar acciones y/o programas para la adquisición de competencias psicopedagógicas. Lo cual favorecerá la educación de calidad que evalúa la CNA (62).

Específicamente, sobre el rol docente de modelo en el trabajo y como profesor (8), no hay mucha información desde la perspectiva del estudiante. Sobre esto, Wright y Ambrozy et al. en estudios más antiguos mencionan que los estudiantes consideran más importantes habilidades del médico como expresar con entusiasmo la especialidad, demostrar excelentes habilidades de razonamiento clínico, tener cercanía médico-paciente y tener visión holística del paciente.

Mientras que, dentro del rol de profesor, valoran más que exprese entusiasmo por la enseñanza, que se involucre activamente a los estudiantes y que se comunique efectivamente con los estudiantes. Pero le dan poca importancia a la antigüedad, título, y habilidades de investigación (62).

En un estudio similar, aplicado a estudiantes de diversas ciudades de España donde los estudiantes debían valorar las competencias que debe tener un docente universitario (16), se apreció que los estudiantes:

- En relación al diseño de los programas y guías de la asignatura, valoran que el docente vincule los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión.
- Sobre la metodología docente, lo más valorado fue “el uso del lenguaje claro, preciso y riguroso”.
- En cuanto a los sistemas de evaluación, los estudiantes valoran conocer la forma de evaluación desde el inicio del curso y la información durante el transcurso del curso.
- Por último, sobre la actitud del profesorado, valoran que muestre interés por la asignatura y respeto.

## 2.6 El concepto del “buen docente”

Como ya hemos mencionado, enseñar no es solo impartir conocimiento, sino que tiene un centro que es el hombre y, por ende, debemos meditar en el hombre que se quiere formar y con ello en la sociedad de la que este hombre será parte (63).

Eso hace pensar en el carácter humano de las características que un docente posee, más allá del investigador, del médico o profesional.

Biggs ya mencionaba que el rol del buen docente era comunicar a los estudiantes la necesidad de aprender y que la motivación termina siendo un producto de esa motivación, por lo que el docente no necesita centrarse en motivar. Pero sí debe resguardar que los elementos del contexto de aprendizaje estén alineados, lo que incluiría buena docencia, metas y objetivos claros, carga de trabajo adecuada, evaluación apropiada, uso adecuado de *e-learning*, entre otros (8).

Ahora bien, la motivación como consecuencia no es fácil de alcanzar en los estudiantes. Las investigaciones indican que la motivación se produce en interacción

con el contexto, debido a que el docente contextualiza la actividad y una adecuada interacción en el aula; lo que contribuyen positivamente a que los alumnos mantengan el interés por aprender y cumplan con el esfuerzo necesario.

Lo anterior se convierte en praxis pedagógica cuando se trabaja en torno al clima motivacional, lo que se traduce en lograr representar de modo explícito las expectativas del docente respecto a sus estudiantes y las consecuencias que tienen las acciones de éstos en el aula (15,60).

Como proceso que involucra diversos factores, el trabajo docente en relación con el clima motivacional y la motivación requiere respetar el tiempo de modificación conductual que supone un cambio motivacional efectivo de los estudiantes. En un estudio de Fasce et al. los estudiantes mencionaron que si el docente es motivador ellos están más atentos, son más positivos, suelen dedicar más tiempo a la asignatura (12) y utilizan más estrategias de aprendizaje (46).

Es importante mencionar que el concepto no implica lo mismo para los estudiantes que para los docentes, ya que mientras los primeros valoran la retroalimentación, interés y confianza, para el docente el manejo del tema es fundamental (17,18).

Pero un docente no solo debe centrarse en el contenido y el manejo de la temática, dado que el aprendizaje es multifactorial. También debe interiorizarse en lo que respecta a otras competencias que favorecen los aprendizajes.

Respecto al significado del buen profesor, a partir de un estudio de redes semánticas realizado en Japón, se exploraron los significados y características de un buen profesor en estudiantes y docentes. El estudio mostró que los estudiantes consideraron un número de referentes definitorios mayor respecto a los atributos actitudinales y de personalidad (tales como responsabilidad, compromiso, respeto, etc.) que al atributo “conocimiento de la disciplina” que fue el de mayor peso semántico. Los docentes por su parte mostraron una tendencia a privilegiar las habilidades disciplinares como conocimientos, manejo de contenido y formación, por sobre las habilidades basadas en atributos de valóricos y de responsabilidad. Otro elemento



destacable del estudio es que respecto a la evaluación docente y características docentes el significado de contenidos disciplinares fue menos importante que las cuestiones de superación docente (19).

Por otra parte, Sutkin et al. hicieron una extensa revisión bibliográfica acerca de lo que hace bueno a un profesor en las ciencias médicas. Los autores identificaron cinco grandes temas: 1) relaciones estudiante-docente; 2) activación emocional respecto a las emociones de los estudiantes; 3) creatividad respecto al cambio, crecimiento e independencia sobre el desarrollo del estudiante; 4) autoconciencia como reflexión sobre la propia práctica pedagógica; y 5) Competencia como dominio acerca de lo que enseña.

Los resultados del estudio en cuestión revelan que el significado de lo que es un buen profesor considera como indispensables la clase de habilidades comunicativa y humanas que tradicionalmente no se reconocen como factores determinantes respecto del éxito académico de los estudiantes (18).

Las distintas investigaciones apoyan que la enseñanza de calidad va más allá de la enseñanza ordinaria y se caracteriza por inspirar, apoyar, involucrarse activamente y comunicarse con los estudiantes. El docente es un factor que incide en el estudiante, por ejemplo, según las prácticas que lleve a cabo o por sus distintos roles.

En relación a este último punto, Harden y Crosby (8), plantearon la poca evidencia de la percepción del docente desde el punto de vista del estudiante sobre su rol de modelador.

Las características del buen docente (18,19,23) pueden ser clasificadas en pedagógicas, disciplinares y personales (23); pero sobre estos últimos no hay muchas investigaciones en carreras de la salud. En Chile, hay estudios que abordan el quehacer docente desde sus prácticas pedagógicas (22,56) e incluso algunos las abordan desde la percepción de los estudiantes (55), pero no existe investigación sobre los atributos personales del docente que trascienden su desempeño pedagógico o disciplinar. Asimismo, tampoco existen instrumentos que evalúen solo los atributos

personales del docente, información que podría enriquecer las acciones para mejorar la docencia y la calidad de la educación.

Por este motivo, el presente estudio presenta un instrumento para evaluar atributos personales del docente, evalúa sus propiedades psicométricas y analiza su relación con las prácticas pedagógicas y una variable central en el aprendizaje de los estudiantes: la motivación académica.

Esto, para posteriormente evaluar el efecto que tienen los atributos del docente y las prácticas pedagógicas sobre la motivación académica de estudiantes de carreras de la salud.



## OBJETIVOS



## Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### Objetivo general

Analizar la relación entre la motivación académica de estudiantes de carreras de la salud con los atributos personales docente y las prácticas pedagógicas que perciben en sus docentes.

### Objetivos específicos

- Analizar la estructura factorial del Cuestionario de Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud.
- Identificar la confiabilidad del Cuestionario de Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud.
- Describir los atributos de los docentes de carreras de la salud percibidos por los estudiantes de carreras de la salud.
- Describir las prácticas pedagógicas de los docentes de carreras de la salud percibidas por los estudiantes de carreras de la salud.
- Describir la motivación académica de los estudiantes de carreras de la salud.
- Relacionar la motivación de los estudiantes con los atributos personales del docente de carreras de la salud.
- Relacionar la motivación de los estudiantes con las prácticas pedagógicas del docente de carreras de la salud.
- Relacionar las prácticas pedagógicas con los atributos personales del docente de carreras de la salud.
- Comparar la motivación académica, los atributos personales y practicas docentes por sexo de los estudiantes de carreras de la salud.
- Comparar la motivación, los atributos personales y prácticas docentes por carrera de la salud cursada.

- Identificar el efecto de los atributos personales del docente, las prácticas pedagógicas, las características académicas y sociodemográficas del estudiante sobre la motivación académica de éstos.

### **Hipótesis**

- Existe relación entre la motivación de los estudiantes de carreras de la salud y las prácticas pedagógicas del docente.
- Existe relación entre la motivación de los estudiantes de carreras de la salud y los atributos personales del docente.
- Existe relación entre las prácticas pedagógicas y los atributos personales del docente.
- Existen diferencias en la motivación académica, los atributos personales y las prácticas docentes de mujeres y hombres que estudian carreras de la salud.
- Existen diferencias en la motivación académica, los atributos personales y las prácticas docentes entre las distintas carreras de la salud.
- La motivación académica depende de los atributos personales y las prácticas docentes percibidas por los estudiantes y de las características académicas y sociodemográficas de éste.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**



## Capítulo IV. MÉTODO

El estudio fue cuantitativo, ya que recolectó datos para probar una hipótesis basándose en la medición numérica y análisis estadístico.

El diseño fue no experimental con un corte transversal, puesto que no hubo manipulación de las variables y se observaron a los sujetos en su contexto. El alcance fue analítico-correlacional, ya que buscó establecer una relación o asociar las variables de motivación, atributos personales del docente y prácticas pedagógicas mediante un patrón para un grupo correspondiente a estudiantes de carreras de la salud.

### 4.1 Participantes

La población objetivo eran estudiantes de carreras de la salud de la zona centro-sur de Chile. Se definió como criterios de inclusión que éstos debían ser alumnos regulares de pregrado de una carrera de la salud. Mientras que como criterios de exclusión que estos no hubiesen firmado el consentimiento informado (Anexo 1) o hayan reprobado una misma asignatura tres veces.

Mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, se obtuvo una muestra de 595 estudiantes provenientes de tres universidades diferentes, dos adscritas al CRUCH y una privada. De la muestra, 440 (73,95%) estudiantes eran mujeres, su edad promedio fue de 19,96 años y representaban seis carreras diferentes del área de la salud (Tabla 1).

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra de estudiantes de la salud.

<b>Variable</b>	
Sexo	Hombre: 153 (25,71%) Mujer: 440 (73,95%) No informa: 2 (0,34%)
Edad	M=19,96; DE=2,39; Mín=18; Máx=40
Carrera	Medicina: 60 (10,08%) Enfermería: 120 (20,17%) Fonoaudiología: 121 (20,34%) Tecnología médica: 83 (13,95%) Kinesiología: 160 (26,89%) Nutrición y dietética: 48 (8,07%) No informa: 3 (0,50%)
Universidad	Universidad tradicional 1: 39 (6,55%) Universidad tradicional 2: 314 (52,77%) Universidad privada: 236 (39,66%) No informa: 6 (1,01%)
Nivel cursado	Primer año: 419 (70,42%) Segundo año: 142 (23,87%) Tercer año: 20 (3,36%) Cuarto año: 7 (1,18%) No informa: 7 (1,18%)
Carrera anterior	No: 485 (81,51%) Sí, pero no la terminé: 54 (9,08%) Sí, y la terminé: 54 (9,08%) No informa: 4 (0,67%)
Estudiantes que han reprobado asignaturas	No: 346 (58,15%) Sí: 245 (41,18%) No informa: 4 (0,67%)

Fuente: Elaboración propia.



## 4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos

Los estudiantes respondieron una batería formada por 3 partes (Anexo 2). La primera parte corresponde al Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Percibidas por Estudiantes (CCP-E), el cual cuenta con evidencia de su validez de constructo en población de estudiantes de la salud chilenos. Consta de 56 afirmaciones donde el estudiante, según escala de Likert, responde la frecuencia con que observa una acción en el docente (55).

La parte dos pertenece al Cuestionario de Atributos Personales del Docente (CAPDO) que mide la frecuencia con la que perciben una determinada característica en docentes de la carrera de la salud. Este cuestionario fue creado por el investigador responsable durante esta investigación; y en base a investigaciones realizadas por Sutkin et al. (18), Kikukawa et al. (19) y Hickman et al. (23) se diseñó y decidió confeccionarlo con 6 dimensiones: I. Comunicación, que incluye los ítems 1 al 6; II. Valores, que incluye los ítems 7 al 13; III. Relaciones interpersonales y conducta social, del 14 al 21; IV. Apertura de mente, ítems 22 al 25; V. Conciencia de sí mismo, que se refiere a los ítems 26 al 29; y VI. Intelecto y razonamiento, que incluye los ítems 30 al 34. Sin embargo, el análisis de estructura factorial concluyó la existencia de solo dos factores referidos a: I. Atributos personales del docente; y II. Atributos formales del docente. Por lo tanto, los factores 19 (es puntual), 1 (conocimiento profundo de la disciplina) y 7 (se expresa de forma comprensible), quedaron subsumidos en el factor II, de atributos formales; y todos los otros ítems pertenecen al factor I. El cuestionario fue validado por juicio de expertos y aplicación de piloto. El cuestionario demostró validez y confiabilidad.

Está compuesto por 33 ítems, donde el estudiante, en escala tipo Likert de 5 alternativas, debía seleccionar una de las siguientes opciones; 1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre.

La tercera parte de la batería corresponde a la sección de motivación, de la adaptación al castellano de la versión original y autorizada del *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ), diseñado por Pintrich y colaboradores (1991), solicitada a la

Universidad de Michigan. El MSLQ, instrumento que ha demostrado confiabilidad en relación a medir motivación, es un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems, con dos secciones: una referida a la motivación y otra al uso de estrategias de aprendizaje. La sección de motivación está integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales de los estudiantes: Metas de orientación intrínseca, Metas de orientación extrínseca, Valoración de la Tarea, Creencias de Autoeficacia, Creencias de Control del Aprendizaje y Ansiedad (51).

Por último, los estudiantes respondieron un cuestionario sociodemográfico (Anexo 3) con el que se recopiló información personal de los estudiantes.

### **4.3 Procedimiento**

En primer lugar, se creó el Cuestionario de Atributos Personales del Docente (CAPDO) para describir las características de los profesionales que realizan docencia en carreras de la salud. Una vez determinados los aspectos a evaluar se envió a expertos para su validación. Junto con ello, se creó el cuestionario sociodemográfico y el consentimiento informado.

Se solicitó autorización para la aplicación del cuestionario al director de escuela de Fonoaudiología en la Universidad de Concepción, en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez y Católica de la Santísima Concepción.

Una vez obtenida la autorización, se organizaron las encuestas que se aplicaron a los estudiantes.

A continuación, se coordinó con los docentes un horario en que los alumnos pudiesen responder la batería de cuestionarios, previa autorización mediante consentimiento informado.

Los docentes entregaron la batería de cuestionarios a los estudiantes quienes la autoaplicaron. La batería incluyó un cuestionario sociodemográfico, la versión en

español para estudiantes del cuestionario MSQL validado en estudiantes chilenos, el CPP-E y el Cuestionario de Atributos Personales del Docente.

Habiendo aplicado la batería de cuestionarios, se procedió a codificar los datos obtenidos para cada variable. Posteriormente, fueron ingresados a una matriz para ser analizados mediante el programa de análisis estadístico SPSS 21.

#### **4.4 Análisis de los datos**

En primer lugar, se evaluaron las propiedades psicométricas del CAPDO, para lo cual se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para identificar su estructura factorial como evidencia de su validez de constructo, empleando el método de extracción de ejes principales y una rotación oblicua Oblimin directo. Luego, se evaluó la confiabilidad de los factores identificados empleando el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach, y se empleó el coeficiente de correlación ítem-total corregido para evaluar la capacidad discriminativa de los ítems.

Luego se realizó un análisis estadístico-descriptivo de los puntajes de los factores del CAPDO, indicando su media, desviación estándar, mínimo, máximo, cuartiles, asimetría y curtosis.

Luego, se realizó un análisis similar con el CPP-E y los factores del MSLQ.

Posteriormente, se evaluó la correlación entre atributos docentes, prácticas pedagógicas y motivación académica, empleando el coeficiente de correlación de Pearson. Igualmente, se comparó el puntaje de hombres y mujeres en estas tres variables empleando la prueba *t* de Student, y se exploraron diferencias por carrera usando ANOVA de un factor.

Finalmente, el efecto de los atributos docentes, las prácticas pedagógicas y las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes sobre la motivación académica de éstos, se exploró con una regresión lineal múltiple.

Los análisis se llevaron a cabo en el paquete estadístico SPSS 21.

Se consideró un valor de  $p < 0,05$  como estadísticamente significativo.

#### **4.5 Consideraciones éticas de la investigación**

Previo a la aplicación de los instrumentos de evaluación, a los participantes se les explicó los objetivos del estudio, la importancia de su participación y sobre todo los aspectos éticos de la investigación tales como la confidencialidad, la no maleficencia y la voluntariedad para la misma. Es por ello, que para ser partícipes debieron firmar un consentimiento informado en que se indicaban los puntos anteriormente expuestos.

Para la confidencialidad, se aseguró la identidad de los participantes por medio de la codificación que mantenga el anonimato. Si bien se les solicita el rut, este dato es sólo para avalar la veracidad de los participantes y en ningún momento los datos fueron analizados individualmente.

La investigación no presentó riesgos físicos ni psicológicos para los participantes.

## RESULTADOS



## Capítulo V. RESULTADOS

### Análisis psicométricos

Previo al análisis factorial exploratorio (AFE), se evaluó el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que fue de 0,98; y la prueba de esfericidad de Barlett, que fue estadísticamente significativa,  $\chi^2(528)=20843,83$ ;  $p<0,001$ , apoyando ambos la pertinencia de un AFE.

Para identificar el número de factores se emplearon dos criterios: el criterio de Kaiser-Guttman (67) y el Análisis Paralelo de Horn (68). El primero indicó la presencia de dos factores con autovalores (*eigenvalues*) superiores a 1,0 (20,60 y 1,24), que explicaban un 93,46% de la varianza total de los ítems. Mismo resultado que el encontrado por el Análisis Paralelo que, con base en 5000 muestras aleatorias, identificaron dos factores con autovalores (20,60 y 1,24) superiores a los presentados por el 95% de las muestras aleatorias (0,51 y 0,48).

Luego, para asignar los ítems a cada uno de estos dos factores se calculó la matriz de configuración, utilizando AEP con rotación oblicua Oblimin directo (Tabla 2). En esta, es posible observar que todos los ítems presentan un coeficiente superior a 0,30, que es el valor mínimo que se propone (68) para considerarlo estadísticamente significativo. Sin embargo, en el caso de los ítems 4, 6, 7 y 16 sus cargas fueron superiores a este valor en los dos factores, lo que se denomina carga cruzada, por lo cual su asignación consideró su concordancia teórica junto con el resultado estadístico.

**Tabla 2.** Matriz de configuración del Cuestionario Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud aplicando método de extracción de ejes principales y rotación oblicua Oblimin directo.

<b>Ítem</b>	<b>Enunciado</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>Comunalidad</b>
1	Demuestra conocimiento profundo de su disciplina.	0,131	0,493	0,306
2	Es humilde al aceptar sus errores.	0,884	-0,113	0,723
3	Inspira confianza.	0,810	0,002	0,657
4	Es autoexigente.	0,486	0,332	0,460
5	Es motivador.	0,784	0,136	0,709
6	Es innovador o creativo.	0,644	0,328	0,671
7	Se expresa de forma comprensible.	0,405	0,444	0,488
8	Mira a los ojos cuando habla.	0,475	0,229	0,355
9	Es tolerante.	0,923	-0,156	0,776
10	Trata de dar lo mejor de sí en su trabajo.	0,730	0,174	0,652
11	Demuestra conocer sus limitaciones.	0,745	0,099	0,617
12	Es eficiente en solucionar problemas.	0,700	0,158	0,593
13	Es amable.	0,947	-0,189	0,807
14	Está disponible cuando se le necesita.	0,817	-0,010	0,662
15	Busca abrir el diálogo en lugar de imponer sus ideas.	0,895	-0,049	0,772
16	Responde oportunamente con sus labores.	0,560	0,367	0,593
17	Demuestra agrado por lo que hace.	0,770	0,171	0,716
18	Se dirige a otros con respeto.	0,839	-0,124	0,646
19	Es puntual.	0,073	0,524	0,307
20	Favorece el trabajo en equipo.	0,749	0,138	0,652
21	Está abierto a nuevas ideas.	0,801	0,092	0,701
22	Escucha con atención.	0,760	0,137	0,669
23	Acepta a las personas, reconociendo sus Atributos y limitaciones.	0,933	-0,130	0,802
24	Estimula la diversidad de opiniones.	0,884	-0,008	0,776
25	Es inspirador.	0,759	0,195	0,719
26	Demuestra interés por ser mejor.	0,644	0,283	0,623
27	Adquiere una posición de cercanía en lugar de superioridad.	0,923	-0,084	0,805
28	Es flexible ante buenos argumentos.	0,842	0,008	0,714
29	Es entusiasta.	0,765	0,194	0,727
30	Es capaz de ponerse en el lugar de otros.	0,926	-0,092	0,806
31	Es autocrítico.	0,792	0,157	0,739
32	Es justo en el trato hacia sus estudiantes.	0,920	-0,098	0,792
33	Es comprensivo.	0,928	-0,103	0,805

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, se constituyeron los siguientes factores, cuya confiabilidad fue evaluada empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Adicionalmente, la capacidad discriminativa de los ítems fue evaluada empleando el coeficiente de correlación ítem-total corregido.

- Factor I: Que incluyó los ítems (de mayor a menor carga) 18, 14, 3, 21, 31, 5, 17, 29, 22, 25, 20, 11, 10, 12, 6, 26, 16, 4 y 8, y que aludiría a las *Atributos personales del docente*. Su confiabilidad fue de  $\alpha=0,98$ , con correlaciones ítem total corregido entre  $r=0,55$  (ítem 8) y  $r=0,88$  (ítem 27).

- Factor II: Considerando los ítems 19, 1 y 7, que harían referencia a las *Atributos formales del docente*. Su confiabilidad fue de  $\alpha=0,60$ , con correlaciones ítem total corregido entre  $r=0,36$  (ítem 19) y  $r=0,45$  (ítem 1).

Posteriormente, se calcularon los puntajes de cada factor mediante la sumatoria simple de sus ítems y se realizó un análisis descriptivo de los mismos, que se exhibe en la Tabla 3. En esta se puede observar que los puntajes en ambos factores mostraron una marcada asimetría negativa.

Adicionalmente, ante la falta de baremos para interpretar los resultados, se calculó un coeficiente porcentual (%) que indica el porcentaje que cada promedio representó dentro del rango de variación posible del factor. Para esto se consideró que  $\%=(\text{Puntaje obtenido} - \text{Puntaje mínimo posible})/(\text{Puntaje máximo posible} - \text{Puntaje mínimo posible}) * 100$ . En este caso, se puede observar que ambos factores fueron evaluados favorablemente, siendo mejor evaluadas las Atributos formales del docente.



**Tabla 3.** Descriptivos del Cuestionario Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud.

	<b>Atributos personales del docente</b>	<b>Atributos formales del docente</b>
$\alpha$	0,98	0,60
M	128,25	13,84
DE	28,10	1,65
Mín	34	4
Máx	150	15
P25	119	13
P50	141	14
P75	149	15
Asimetría	-1,51	-2,12
Curtosis	4,36	8,57
%	81,88%	90,33%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al evaluar la correlación entre ambos factores mediante el coeficiente de correlación rho de Spearman, se encontró que ambos presentaban una correlación directa y estadísticamente significativa,  $\rho=0,55$ ,  $p<0,001$ .

### **Análisis relacionales**

Para los análisis correlacionales, se consideró sólo la muestra que respondió los tres cuestionarios. Con ésta, se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas, considerando la media, desviación estándar, mínimo y máximo, sumando la confiabilidad de sus mediciones evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Adicionalmente, se incorporó un coeficiente porcentual (%), para facilitar la comparación entre los factores, a falta de baremos para estos fines. Este coeficiente en todos los casos, se calculó de la siguiente forma:

$$\% = \frac{\text{Puntaje obtenido} - \text{Puntaje mínimo posible}}{\text{Puntaje máximo posible} - \text{Puntaje mínimo posible}} * 100$$

En el caso de los atributos docentes, se puede observar que el factor de Atributos personales del docente mostró una alta confiabilidad, pero el otro factor mostró una confiabilidad cuestionable, según los tramos propuestos por George y Mallery (2003). Sin embargo, ambas son suficientes para su uso en investigación.

Adicionalmente, se puede observar que ambos atributos son percibidos con alta frecuencia en los docentes, principalmente los aspectos formales (Tabla 4).

**Tabla 4.** Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Atributos Personales del Docentes (CAPDO) percibidos por estudiantes de la salud.

	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>%</i>
Atributos personales del docente	0,98	128,78	28,25	34	150	82,32
Atributos formales del docente	0,58	13,91	1,61	4	15	90,94

N=517

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las prácticas pedagógicas, los estudiantes percibieron que las clases recibidas se caracterizaban por un alto nivel de planificación (85,63%), identificando que la docencia expositiva (78,68%) era la forma más frecuente de enseñanza (Tabla 5).

**Tabla 5.** Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Prácticas Docentes percibidas por estudiantes de la salud.

	$\alpha$	$M$	$DE$	$Mín$	$Máx$	%
Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	0,86	32,60	8,57	9	45	76,16
Docencia centrada en el estudiante	0,97	120,14	26,00	46	150	75,12
Docencia expositiva	0,62	24,88	3,04	13	30	78,68
Evaluación tradicional	0,37	12,06	2,51	3	15	75,46
Planificación de la enseñanza	0,87	35,40	5,38	13	40	85,63

N=517

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en términos motivacionales, los estudiantes reportaron mayor valoración de la asignatura (83,91%) que aprendizaje estratégico (79,28%), Tabla 6.

**Tabla 6.** Estadísticos descriptivos del MSLQ en estudiantes de la salud.

	$\alpha$	$M$	$DE$	$Mín$	$Máx$	%
Valoración de la asignatura	0,87	54,31	6,96	15	63	83,91
Aprendizaje estratégico	0,84	40,30	6,71	7	49	79,28

N=517

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar la correlación entre la motivación académica de los estudiantes, medida con el MSLQ, y su percepción de los atributos de los docentes y sus prácticas pedagógicas, medidas con el CAPDO y el CPP-E, respectivamente, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson con base en un contraste unilateral (Tabla 7).

Los resultados mostraron una correlación directa y estadísticamente significativa entre todas las variables estudiadas (Tabla 7).

**Tabla 7.** Correlación de Pearson entre la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Valoración de la asignatura	-								
2. Aprendizaje estratégico	0,67***	-							
3. Atributos personales del docente	0,27***	0,26***	-						
4. Atributos formales del docente	0,21***	0,17***	0,54***	-					
5. Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	0,24***	0,32***	0,69***	0,41***	-				
6. Docencia centrada en el estudiante	0,30***	0,33***	0,88***	0,53***	0,83***	-			
7. Docencia expositiva	0,25***	0,30***	0,61***	0,45***	0,61***	0,67***	-		
8. Evaluación tradicional	0,20***	0,23***	0,35***	0,34***	0,38***	0,40***	0,38***	-	
9. Planificación de la enseñanza	0,28***	0,26***	0,78***	0,49***	0,70***	0,82***	0,64***	0,37***	-

N=517; \*:p<0,05; \*\*:p<0,01; \*\*\*:p<0,001

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las variables por el sexo del alumno, empleando la prueba *t* de Student para muestras independientes, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (Tabla 8).

**Tabla 8.** Comparación por sexo de la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.

	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Valoración de la asignatura	54,36	6,45	54,28	7,15	0,11
Aprendizaje estratégico	40,43	6,44	40,23	6,82	0,29
Atributos personales del docente	129,22	27,23	128,63	28,69	0,21
Atributos formales del docente	12,07	1,29	13,86	1,71	1,35
Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	32,93	8,56	32,46	8,58	0,54
Docencia centrada en el estudiante	121,58	24,24	119,60	26,59	0,76
Docencia expositiva	24,74	2,88	24,92	3,10	-0,57
Evaluación tradicional	12,36	2,17	11,94	2,61	1,68
Planificación de la enseñanza	35,10	5,73	35,48	5,26	-0,70

*N*=517; \*:*p*<0,05; \*\*:*p*<0,01; \*\*\*:*p*<0,001

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó una comparación por carreras empleando la prueba ANOVA de un factor. Sin embargo, dado que no se cumplió el supuesto de igualdad de varianzas, se empleó el estadístico robusto Brown-Forsythe que mostró diferencias estadísticamente significativas en todos los casos (Tabla 9).

**Tabla 9.** Comparación por carrera de la motivación de los estudiantes de la salud y las prácticas pedagógicas y atributos que perciben en sus docentes.

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Brown-Forsythe</b>
Valoración de la asignatura	Medicina	51	53,14	5,793	32	62	8,24***
	Enfermería	101	51,91	7,858	20	63	
	Fonoaudiología	104	54,24	8,005	17	63	
	Tecnología médica	74	53,16	6,138	37	63	
	Kinesiología	144	56,95	5,865	15	63	
	Nutrición y dietética	41	54,59	5,225	42	61	
	Total	515	54,30	6,970	15	63	
Aprendizaje estratégico	Medicina	51	37,96	5,692	15	47	5,42***
	Enfermería	101	39,24	7,437	14	49	
	Fonoaudiología	104	39,30	6,963	17	49	
	Tecnología médica	74	40,51	6,163	27	49	
	Kinesiología	144	42,30	6,540	7	49	
	Nutrición y dietética	41	40,78	5,189	28	49	
	Total	515	40,29	6,718	7	49	
Atributos personales del docente	Medicina	51	80,33	29,023	38	144	54,62***
	Enfermería	101	128,47	22,184	61	150	
	Fonoaudiología	104	126,50	31,029	34	150	
	Tecnología médica	74	142,92	14,685	37	150	
	Kinesiología	144	139,33	14,686	76	150	
	Nutrición y dietética	41	133,15	23,703	46	150	
	Total	515	128,79	28,291	34	150	
Atributos formales del docente	Medicina	51	13,92	1,426	10	15	3,33**
	Enfermería	101	13,90	1,446	7	15	
	Fonoaudiología	104	13,49	2,172	4	15	
	Tecnología médica	74	14,46	1,137	7	15	
	Kinesiología	144	13,96	1,453	8	15	
	Nutrición y dietética	41	13,85	1,636	7	15	
	Total	515	13,91	1,615	4	15	
Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	Medicina	51	20,63	4,699	9	29	39,73***
	Enfermería	101	34,19	7,853	14	45	
	Fonoaudiología	104	31,37	8,760	12	45	
	Tecnología médica	74	36,58	5,707	19	45	

	Kinesiología	144	33,42	7,902	17	45	
	Nutrición y dietética	41	36,46	6,439	18	44	
	Total	515	32,58	8,569	9	45	
Docencia centrada en el estudiante	Medicina	51	80,57	19,381	48	123	43,60***
	Enfermería	101	118,70	22,392	65	150	
	Fonoaudiología	104	118,74	29,924	46	150	
	Tecnología médica	74	134,24	14,262	64	150	
	Kinesiología	144	128,08	17,665	72	150	
	Nutrición y dietética	41	122,80	24,189	50	149	
	Total	515	120,12	26,035	46	150	
Docencia expositiva	Medicina	51	21,71	3,512	14	29	19,99***
	Enfermería	101	24,89	2,835	15	30	
	Fonoaudiología	104	24,14	3,565	14	30	
	Tecnología médica	74	26,12	1,744	22	30	
	Kinesiología	144	25,60	2,336	13	30	
	Nutrición y dietética	41	25,76	2,406	20	30	
	Total	515	24,87	3,041	13	30	
Evaluación tradicional	Medicina	51	11,59	2,090	7	15	5,96***
	Medicina	101	11,89	2,653	3	15	
	Enfermería	104	11,12	2,840	3	15	
	Fonoaudiología	74	12,42	2,689	3	15	
	Tecnología médica	144	12,71	1,925	6	15	
	Kinesiología	41	12,41	2,490	7	15	
	Total	515	12,05	2,511	3	15	
Organización de la enseñanza	Medicina	51	26,78	4,314	16	34	45,52***
	Enfermería	101	35,62	4,582	21	40	
	Fonoaudiología	104	35,07	5,749	13	40	
	Tecnología médica	74	37,97	3,105	22	40	
	Kinesiología	144	36,72	3,880	18	40	
	Nutrición y dietética	41	36,95	4,975	16	40	
	Total	515	35,38	5,388	13	40	

Fuente: Elaboración propia.

Para identificar diferencias específicas entre grupos se empleó la prueba *post hoc* HSD de Tukey.

En el caso de Valoración de la asignatura, éste mostró que los puntajes de Kinesiología eran significativamente superiores a Enfermería, Medicina y Tecnología médica.

El Aprendizaje estratégico fue mayor en Kinesiología que en Medicina.

La percepción de Atributos personales del docente fue menor en Medicina que en las otras carreras. Adicionalmente, Kinesiología y Tecnología Médica reportaron una percepción más favorable que Fonoaudiología y Enfermería.

En cuanto a la percepción de Atributos formales del docente, los alumnos de Tecnología Médica reportaron una percepción más positiva que los de Fonoaudiología.

Los alumnos de Medicina fueron los que reportaron una docencia menos ajustada a sus necesidades, estando por debajo de todas las otras carreras. A su vez, Tecnología Médica y Nutrición mostraron una percepción más positiva de este factor que Fonoaudiología.

Igualmente, los alumnos de Medicina fueron los que percibieron una Docencia menos centrada en el estudiante. Por su parte, los alumnos de Tecnología Médica fueron los que mejor evaluaron este factor estando por sobre las otras carreras.

Los alumnos de Medicina, por el contrario, fueron los que menos percibieron que sus docentes recurrían a la Docencia expositiva. Los que más lo percibieron fueron los de Tecnología Médica, Kinesiología y Nutrición y Dietética.

Los alumnos de Fonoaudiología percibieron una evaluación más tradicional que los de Kinesiología, Tecnología Médica y Nutrición y Dietética.

Y finalmente, los alumnos de Medicina fueron los que percibieron la docencia menos organizada. Por el contrario, los alumnos de Tecnología Médica fueron los que mejor evaluaron este factor.



Para finalizar, se buscó establecer la capacidad predictiva sobre la motivación de los alumnos de los atributos percibidos en el docente, evaluados con el CAPDO; de las prácticas pedagógicas, medidas con el CPP-E; de las características sociodemográficas como sexo y edad, y de características académicas como los años en la universidad y la carrera cursada.

Los dos factores del MSLQ, Valoración de la asignatura y Aprendizaje estratégico, fueron considerados como variables dependientes, generando un modelo de regresión para cada una.

Los puntajes del CAPDO, CPP-E, la edad y los años en la universidad, fueron ingresados como variables independientes directamente, dado su carácter numérico.

La variable sexo fue ingresada como una variable dicotómica (donde 1=Mujer y 0=Hombre), mientras que la carrera se transformó en variable dicotómica para cada carrera cursada (donde 1=Cursa y 0=No cursa). En este caso, la carrera de Medicina se omite de la tabla, pues se considera el grupo de referencia.

Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 10 y 11, en las que se informan los resultados de cada modelo incluyendo el valor de la constante, los coeficientes de regresión no estandarizados ( $B$ ), los errores estándar ( $EE$ ), los coeficientes de regresión estandarizados ( $\beta$ ), las correlaciones semiparciales al cuadrado ( $sr^2$ ), y los coeficientes  $R^2$  y  $R^2$  ajustado.

En el primer caso, considerando como variable dependiente al factor de Valoración de la asignatura, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 15,71% de su variación,  $F(14, 496)=7,35$ ;  $p<0,001$ . Individualmente, resultaron como predictores estadísticamente significativos de una mayor valoración de la asignatura el no cursar Enfermería,  $t(496)=-3,92$ ;  $p<0,001$ ; no cursar Tecnología Médica,  $t(496)=-3,60$ ;  $p<0,001$  y no cursar Nutrición y Dietética,  $t(496)=-2,16$ ;  $p<0,05$ , explicando un 2,53%, un 2,14% y un 0,77% del valor atribuido a la asignatura, respectivamente (Tabla 10).

**Tabla 10.** Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las características académicas y sociodemográficas de los alumnos y los atributos y prácticas percibidos en el docente sobre la valoración de la asignatura.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	$\beta$	<i>sr</i> <sup>2</sup>
Constante	40,97			
Sexo (1=Mujer; 0=Hombre)	0,60	0,68	0,38	<0,01
Edad	-0,11	0,15	-0,03	<0,01
Años en la universidad	0,12	0,43	0,01	<0,01
Enfermería (1=Cursa; 0=No cursa)	-5,72***	1,46	-0,32	0,03
Fonoaudiología (1=Cursa; 0=No cursa)	-2,77	1,52	-0,16	0,01
Tecnología Médica (1=Cursa; 0=No cursa)	-5,71***	1,59	-0,29	0,02
Kinesiología (1=Cursa; 0=No cursa)	-1,03	1,51	-0,07	<0,01
Nutrición y Dietética (1=Cursa; 0=No cursa)	-3,75*	1,74	0,15	0,01
Atributos personales del docente	0,01	0,02	0,02	<0,01
Atributos formales del docente	0,09	0,24	0,02	<0,01
Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	0,07	0,07	0,09	<0,01
Docencia centrada en el estudiante	0,03	0,03	0,11	<0,01
Docencia expositiva	0,09	0,13	0,04	<0,01
Evaluación tradicional	0,11	0,13	0,04	<0,01
Planificación de la enseñanza	0,18	0,10	0,14	0,01

$R^2=0,18^{***}$ ;  $R^2$  ajustado=0,16

*B*=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar;  $\beta$ =coeficientes de regresión estandarizados; *sr*<sup>2</sup>=correlaciones semiparciales al cuadrado;  $R^2$ =coeficiente de determinación;  $R^2$ =coeficiente de determinación ajustado. *n*=512; \*:*p*<0,05; \*\*:*p*<0,01; \*\*\*:*p*<0,001. Fuente: Elaboración propia.

Considerando como variable dependiente al factor de Aprendizaje estratégico, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 13,77% de su variación,  $F(15, 496)=6,44$ ;  $p<0,001$ . Individualmente, no obstante, ningún predictor resultó ser estadísticamente significativo de esta variable dependiente (Tabla 11)

**Tabla 11.** Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las características académicas y sociodemográficas de los alumnos y los atributos y prácticas percibidos en el docente sobre el Aprendizaje estratégico.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	$\beta$	<i>sr</i> <sup>2</sup>
Constante	24,78			
Sexo (1=Mujer; 0=Hombre)	0,55	0,67	0,04	<0,01
Edad	0,07	0,14	0,02	<0,01
Años en la universidad	0,43	0,42	0,05	<0,01
Enfermería (1=Cursa; 0=No cursa)	-2,46	1,42	-0,14	0,01
Fonoaudiología (1=Cursa; 0=No cursa)	-2,22	1,48	-0,13	<0,01
Tecnología Médica (1=Cursa; 0=No cursa)	-2,06	1,54	-0,11	<0,01
Kinesiología (1=Cursa; 0=No cursa)	0,13	1,47	0,01	<0,01
Nutrición y Dietética (1=Cursa; 0=No cursa)	-1,60	1,69	-0,06	<0,01
Atributos personales del docente	-0,02	0,02	-0,11	<0,01
Atributos formales del docente	-0,09	0,24	-0,02	<0,01
Docencia ajustada a las necesidades del estudiante	0,11	0,06	0,15	0,01
Docencia centrada en el estudiante	0,06	0,03	0,25	0,01
Docencia expositiva	0,25	0,13	0,11	0,01
Evaluación tradicional	0,18	0,14	0,07	<0,01
Organización de la enseñanza	-0,03	0,10	-0,02	<0,01

$R^2=0,16^{***}$ ;  $R^2$  ajustado=0,14

*B*=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar;  $\beta$ =coeficientes de regresión estandarizados; *sr*<sup>2</sup>=correlaciones semiparciales al cuadrado;  $R^2$ =coeficiente de determinación;  $R^2$ =coeficiente de determinación ajustado. *n*=512; \*:*p*<0,05; \*\*:*p*<0,01; \*\*\*:*p*<0,001. Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN



## Capítulo VI. DISCUSIÓN

Según la literatura, el buen docente tiene características que son percibidas por los estudiantes (14-19,23,41). A fin de agrupar los atributos mencionados en la literatura, el cuestionario de Atributos Personales del Docente los agrupó en seis dimensiones, según las dimensiones planteadas en las investigaciones (18,19,23): I. comunicación, II. Valores, III. Relaciones interpersonales y conducta social, IV. Apertura de mente, V. Conciencia de sí mismo, VI. Intelecto y razonamiento. Sin embargo, el análisis de estructura factorial concluyó la existencia de solo dos factores referidos a: I. Atributos personales del docente y II. Atributos formales del docente. Por lo tanto, los factores 19 (es puntual), 1 (conocimiento profundo de la disciplina) y 7 (se expresa de forma comprensible) quedaron subsumidos en el factor II, de atributos formales. Mientras que todos los otros ítems formaron parte del factor I. El que la mayoría de los ítems se haya concentrado en el primer factor abre la discusión sobre la capacidad de los estudiantes, en tanto observadores, de identificar las diferencias que proponen los estudios previos. En este sentido, para poder diferenciar adecuadamente un atributo en cada dimensión propuesta teóricamente, sería esperable que los estudiantes tuviesen mayor conciencia de las diferencias conceptuales de cada una. En tal caso, los resultados mostrarían que sólo diferencian la calidad del docente en general de su ajuste al sistema regulatorio universitario (65). Lo que pudiese estar relacionado al uso de dichos conceptos que suelen ser empleados en las encuestas docentes de sus instituciones y/o en la encuesta tipo de la CNA en la versión para estudiantes, las que tienden a enfocarse en el cumplimiento del programa de asignatura, la dedicación del docente, disponibilidad para aclarar dudas, conocimiento de la disciplina y metodologías de enseñanza, dejando de manifiesto que no se evalúan otros atributos del docente por lo que es comprensible que los estudiantes no sean capaces de distinguir uno de otro (66).

La confiabilidad del Cuestionario de Atributos Personales del Docente en estudiantes de carreras de la salud para el factor I correspondiente a los atributos personales del docente fue muy bueno, mientras que para el factor II la confiabilidad fue aceptable, lo

que indica una menor precisión de la medición en este factor, que se podría deber al número reducido de ítems (67).

En cuanto a los resultados descriptivos, investigaciones realizadas en alumnos de humanidades, ciencias de la salud, técnicos, jurídico-sociales de universidades de España (16), estudiantes de psicología en México y revisión bibliográfica de investigaciones sobre estudiantes de medicina (18), indicaban que valoraban y percibían estos aspectos. En este estudio, de hecho, los ítems 4, 6, 7 y 16 hacen referencia a ser autoexigente, innovador o creativo, expresarse de manera comprensible y responder oportunamente con las labores, lo que fue considerado dentro del factor de atributos formales que son los percibidos como más presentes en los profesores de acuerdo los estudiantes, según los resultados de esta investigación (90,33%). Esto, pese a que los atributos personales del docente también fueron bien evaluados (81,88%).

Según los estudiantes, en cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes de carreras de la salud, lo que más percibieron fueron que los docentes eran planificados y utilizaban la docencia expositiva como método de enseñanza. Por lo que sus prácticas, aunque planificadas, se inclinaron hacia la metodología centrada en el docente que se caracteriza por ser pasiva, poco constructivista y transmitir conocimiento (55,56) en contraposición de lo que se espera de una educación de calidad (20,21). El que un docente sea planificado pudiese deberse a la necesidad de responder a los mecanismos de evaluación que miden su actividad docente y el cumplimiento de resultados de aprendizaje, ya que son solicitados por la CNA (1). Por otra parte, la clase expositiva si bien es un método pasivo, dentro de sus ventajas favorecería la planificación y permite abarcar grandes cantidades de contenidos que suelen tener los programas de asignaturas (67-69).

Se apreció que los estudiantes mostraron mayor motivación por la asignatura que aprendizaje estratégico. Si bien los estudios demuestran que un estudiante puede mostrar mayor motivación por una asignatura cuando capta su atención y demuestra utilidad profesional (12,49) las investigaciones sobre aprendizaje autodirigido

muestran que los estudiantes suelen tener un alto deseo de aprender, pero este no basta para alcanzar el éxito académico, siendo la planificación el factor fundamental (70-72).

El hecho de que existió una correlación directa y estadísticamente significativa entre la motivación, las prácticas pedagógicas y los atributos personales del docente de carreras de la salud, estuvo en concordancia con lo mencionado sobre el proceso de aprendizaje; ya que al ser multifactorial y mostrado por los modelos de aprendizaje, tanto el docente, sus prácticas y la motivación son factores importantes e interrelacionados que afectan como el estudiante aprende (20,39). En estos resultados llamó la atención que, si bien todas las variables se correlacionaban, algunas tenían valores significativamente mayores. Por ejemplo, en lo que respecta a los atributos y prácticas pedagógicas se encontró que los docentes en que se percibieron más atributos formales y cuya docencia era más centrada en el estudiante también fueron percibidos como más planificados, factores que suelen vincularse en estudios donde se caracteriza al buen docente (16,23,61). Junto a lo anterior, es importante destacar que en las encuestas de evaluación docente (66) son aspectos como la formalidad y planificación lo que los estudiantes suelen evaluar; por lo que, por una parte, podemos pensar que son conceptos más familiares para los estudiantes y, por ello, lo relacionan; y/o que por el hecho de estar en las encuestas docentes son aspectos a los que los docentes les prestan más atención a fin de que los estudiantes los tengan presentes al contestar la evaluación docente.

Otro ejemplo de una marcada relación, es lo que se da entre la docencia ajustada a las necesidades del estudiante con una mayor percepción de atributos personales del docente por parte de los estudiantes, así como con un docente que suele centrarse en el estudiante. En ambos casos tiene sentido dado que el buen docente centra sus acciones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes (23), pero no solo en lo que respecta a prácticas pedagógicas (16,73), sino también a sus características humanas y actitudinales como la responsabilidad, la empatía y el respeto por el estudiante (74).

En relación al factor sociodemográfico sexo de los estudiantes, no fue un elemento diferenciador al comparar la motivación, los atributos personales y prácticas docentes percibidas.

La comparación de las variables, según la carrera, mostró diferencias significativas en todos los casos. Tecnología Médica fue la que mostró una percepción más positiva de atributos personales tanto como formales del docente, docencia más ajustada a sus necesidades, junto con una docencia más planificada.

En el caso de Medicina la percepción fue que la docencia era menos ajustada a sus necesidades, menos planificadas. Aunque sus docentes se destacaron positivamente ya que fueron los que menos utilizaban la clase expositiva. Ahora bien, el hecho de que gran parte de los participantes del estudio cursaban sus primeros años de carrera, donde priman asignaturas de ciencias básicas, puede explicar los resultados obtenidos.

Sin embargo, los hallazgos tienen relación con otras investigaciones en que los estudiantes comentaban que la enseñanza no se relacionaba con su realidad o contenidos previos (9). Pero, no hay duda de que los contextos clínicos (12) donde se ve al docente en su rol disciplinar favorece usar menos clase expositiva (8). En el estudio de Fasce et al. (12), los estudiantes de medicina mencionaron que valoraban que la enseñanza fuese planificada y que el docente evalúe las necesidades del estudiante, pero los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes siguen percibiendo que su docente no realiza dichas prácticas valoradas en el estudio. Mientras que hay otras carreras, como Tecnología Médica donde se aprecia lo contrario a Medicina. A pesar de estas diferencias, dada la composición de la muestra no se pudo realizar un análisis de diferencias entre estas disciplinas, al no haber una representación adecuada de cada una en las distintas universidades. No obstante, si se puede observar que distintos programas de pregrado muestran tener distintos perfiles de profesores, lo que abre a la discusión de qué factores de la cultura organizacional y la disciplina afectan el perfil docente y finalmente, los aprendizajes de los estudiantes.



Por último, en el caso del aprendizaje estratégico, los factores por sí solos no tuvieron un efecto significativo en la variable. Mientras que la valoración de la motivación académica se vio principalmente relacionada a la carrera de los estudiantes. Lo que plantea la necesidad de ampliar y equiparar la muestra para las distintas carreras y según las universidades.



## CONCLUSIONES



## Capítulo VII. CONCLUSIONES

En conclusión, el estudio permitió determinar que existe relación entre la motivación académica, los atributos personales del docente y las prácticas pedagógicas que los estudiantes perciben en sus docentes. Junto con ello, en la presente investigación, al igual que en la literatura científica, los estudiantes perciben que sus docentes mostraban atributos personales siendo planificados, positivos, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes y contextualizando los aprendizajes.

La investigación permitió iniciar la confección de un instrumento que permitió evaluar los atributos del docente desde la percepción de los estudiantes, aportando evidencia a favor de su validez y confiabilidad. Contar con este instrumento es importante para poder realizar investigación de estos elementos, los cuales son importantes de considerar por su efecto en la motivación de los estudiantes. Sin embargo, se sugiere revisar el factor II dada su baja confiabilidad. Además, se sugiere evaluar reflexivamente de qué forma es posible continuar la investigación sobre prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, cuando se abordan constructos que no existen o no están adecuadamente delimitados en el universo de significados de la población. En este sentido, puede ser un problema abordar mediciones de constructos cuando el observador no puede hacer distinciones. Por ejemplo, cabe preguntarse ¿un estudiante sabe qué es una metodología de enseñanza adecuada? Concepto utilizado en la encuesta versión para estudiante de la Comisión Nacional de Acreditación.

Como limitaciones del estudio, se puede mencionar la selección no probabilística de los datos, lo que puede haber incidido en los resultados al ser estudiantes que cursan asignaturas de ciencias y no disciplinares; sumado al hecho de ser solo carreras de la salud, cuyos estudiantes y docentes cumplen un perfil distinto al que se puede encontrar en carreras de humanidades, matemáticas, etc. También es importante mencionar que se incluyó sólo a 3 universidades del país, por lo que la muestra no era representativa y, por ende, no fue posible analizar los resultados entre tipos de universidades. Por último, si bien las prácticas pedagógicas y los atributos docentes fueron evaluados por cuestionarios desde la percepción del alumno permitiendo un

análisis numérico, sería enriquecedor contar con un estudio cualitativo que se enfoque en los testimonios de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas y los atributos personales de los docentes.

A modo de sugerencia, como línea de investigación se aconseja investigar la relación de los atributos personales y las prácticas pedagógicas desde la percepción de los docentes, dado que desde la mirada de los estudiantes se percibió una relación, por ejemplo, los atributos formales con un docente más planificado.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Comisión Nacional de Acreditación. Normas y procedimientos de acreditación de pregrado. Santiago; 2010.
2. Gallardo I, Sánchez J, Leiva M. Midiendo calidad en educación superior: análisis de confiabilidad y validez de una encuesta de certificación de calidad del pregrado, versión para estudiantes. *Estud Pedagóg.* 2011; 37(2): 109-121. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200006>
3. Orellana V. Calidad de la educación superior. Elementos para una interpretación sociológica. [Tesis de Magíster]. Santiago: Universidad de Chile; 2015. Páginas 206. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/>
4. Borges C, Balmaseda M. La calidad en la educación médica en el contexto actual. *REMIJ.* 2014; 15(1): 115-132.
5. Academia Chilena de Medicina. Comité de Educación Superior. Situación actual de la Educación Médica en Chile. *Rev Med Chile.* 2009; 137(5): 709-712. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v137n5/art17.pdf>
6. González M, Grez M, Nitsche P, Riquelme A. Revisión de la educación médica en Chile: logros y desafíos. *FEM.* 2018; 21(1): 3-8. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n1/2014-9832-fem-21-1-3.pdf>
7. Fenoll-Brunet M, Harden R. La excelencia en educación médica: ASPIRE. *Educ Med.* 2015; 16(2): 109-115.
8. Harden R, Crosby J. AMEE Education Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Med Teach.* 2000; 22(4): 334-347.
9. Pérez L, García L, Salazar B, Fajardo M, et al. Motivación de los estudiantes del primer año de medicina por la asignatura de Fisiología I. *MEDISAN.* 2003; 7(3):10-14.
10. Centro de Microdatos. Universidad de Chile. Informe final: “Estudio sobre causas de la deserción universitaria”. 2008. Disponible en: [www.oei.es/historico/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf)
11. Himmel E. Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Calidad en la Educación.* 2002; 17: 91-108.
12. Fasce E, Ortega J, Ibáñez P, Márquez C, et al. Aspectos motivacionales en el aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Un enfoque cualitativo. *Rev Med Chile.* 2016; 144: 664-670.
13. Solbes J, Montserrat R, Furió C. Desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.* 2007; 21: 91-117.

14. Chickering A, Gamson Z. Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*. 1987; 3-7.
15. Das M, El-Sabban F, Bener A. Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Med Teach*. 1996; 18(2):141-146.
16. López A, González I, De León C. Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *REIFOP*. 2014; 17(1): 133-148.
17. Snadden D, Yaphe J. General practice and medical education: what do medical students value? *Med Teach*. 1996; 18(1): 31-34.
18. Sutkin G, Wagner E, Harris I, Schiffer R. What makes a good clinical teacher in medicine? A review of the literature. *Acad Med*. 2008; 83(5): 452-466.
19. Kikukawa M, Nabeta H, Ono M, Emura S, et al. The characteristics of a good clinical teacher as perceived by resident physicians in Japan: a qualitative study. *BMC Med Educ*. 2013; 13: 100.
20. Pérez C, Fasce E, Coloma K, Vaccarezza G, et al. Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Rev Med Chile*. 2013; 141: 787-792.
21. Carrasco C, Pérez C, Torres G, Fasce E. Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en carreras de la salud. *Rev Med Chile*. 2016; 144: 1199-1206.
22. Arellano-Vega J, Pérez-Villalobos C, Vaccarezza-Garrido G, Baquedano-Rodríguez M, et al. Identidad ocupacional en docentes de carreras de la salud y su relación con las prácticas pedagógicas. *Rev Med Chile*. 2018; 146: 379-386.
23. Hickman H, Alarcón M, Cepeda M, Cabrera R, et al. Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*. 2016; 47: 1-16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>
24. González L, Espinoza O. Calidad de la educación superior: conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*. 2008; 28: 248-276.
25. BCN. Ley 21091. Ministerio de Educación; Chile; 2018. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idVersion=2018-05-29>
26. Comisión Nacional de Acreditación. Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado. Chile; 2015. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/>
27. Comisión Nacional de Acreditación. Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado. Chile; 2015. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/>
28. Paricio J. Análisis de los modelos de calidad de la educación superior. Diseño de una metodología de análisis multidimensional (Tesis doctoral). Zaragoza: Universidad de Zaragoza; 2015.

29. Brusoni M, Damian R, Grifoll J, Jackson S, et al. The concept of excellence in higher education. ENQA Occasional Papers. 2014; 20: 30-41.
30. Ibáñez L. EUNACOM: Un esfuerzo señero de las facultades de medicina chilenas. Rev Chil Pediatr. 2013; 84(4): 365-366.
31. Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Informe Retención de 1<sup>er</sup> año de pregrado. Cohortes 2013-2017. Ministerio de Educación: Chile; 2018. Disponible en: [https:// analisis.umag.cl/documentos/retencion\\_1er\\_ano\\_sies\\_2018.pdf](https:// analisis.umag.cl/documentos/retencion_1er_ano_sies_2018.pdf)
32. Donoso S. Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. Informe Final. Universidad de Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional; 2010.
33. Robbins S, Lauver K, Le H, Davis D, et al. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. Psychological Bulletin. 2004; 130(2): 261-288.
34. Romero M, Pérez M. Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. Revista Iberoamericana de Educación. 2009; 50(5): 1-13.
35. De Gallo H. Sobre la motivación para el aprendizaje: las asignaturas “necesarias”, “de estilo” e “ignoradas”. Cuadernos de la Facultad. 2007; 2: 108-119. Extraído desde: <http://www.ucasal.edu.ar/html/ingenieria/cuadernos/archivos/2-p109-BGallo.pdf>
36. Nava G, Rodríguez P, Zambrano R. Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Revista de Educación y Desarrollo. 2007; 17-25.
37. Marchant J, Fauré J, Abricot N. Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. PSYKHE. 2016; 25(2): 1-18.
38. Monroy F, Hernández F. Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. Educación XX1. 2014; 7(2): 105-124.
39. Baeten M, Kyndt E, Struyven K, Dochy F. Using Student-Centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging Their Effectiveness. Educational Research Review. 2010; 5(3): 243-260.
40. Gargallo B, Fernández A, Garfella P, Pérez C. Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Madrid; 2010. Disponible en: <https://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>
41. Gargallo B. Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. Rev Esp Pedag. 2008; 66(241): 425-445.
42. Diseth A. Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. Studies in Higher Education. 2007; 32(3): 373-388.



43. De Longhi A, Rivarosa A. Los nuevos estándares para la formación docente: reflexiones y tensiones. *Rev Educ Biolog*. 2015; 8(2): 5-10.
44. Marín-Campos Y. Estrategias instruccionales para la enseñanza de las ciencias básicas. *Gaceta Médica de México*. 2004; 140(3): 309-311.
45. Rodríguez R. Retos de las ciencias básicas en la educación médica. *Gaceta Médica de México*. 2014; 150 Suppl 3: 358-360.
46. Becher T, Trowler P. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2<sup>nd</sup> ed. Philadelphia, PA: Open University Press; 2001.
47. González C, Montenegro H, López L, Munita I, et al. Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*. 2011; 35: 21-49. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200002>
48. Woolfolk A. *Psicología Educativa: Capítulo 10. Motivación: Temas y explicaciones*. Séptima Edición. México: Prentice-Hall; 1999. p. 372-400.
49. Huertas J, Montero I. Un estudio histórico y crítico de las perspectivas teóricas actuales sobre la motivación humana. *Revista de Historia de la Psicología*. 1995; 16(3-4): 91-101.
50. Weinstein C, Mayer R. The teaching of learning strategies. En: Wittrock M. (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan; 1986. Pág. 315.
51. Rinaudo M, Chiecher A, Donolo D. Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*. 2003; 19(1): 107-119.
52. Valle A, González R, Cuevas L, Rodríguez S, et al. Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. 1998; 6: 53-68.
53. Castilla M, López C. Los roles del docente en la educación médica. *Educ Educ*. 2007; 10(1): 105-113.
54. Harden R, Crosby J. AMEE GUÍA Nº 20: El buen profesor es más que un conferencista - los doce roles del profesor. Traducción de Medical Teacher. 2000; 22(4): 334-347.
55. Pérez Cristhian, Vaccarezza Giulietta, Aguilar C, Bastías N, et al. Cuestionario de prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes: estructura factorial y consistencia interna en carreras de la salud. *Rev Educ Cienc Salud* 2018; 15(2): 92-98.
56. Pérez Cristhian, Vaccarezza G Giulietta, et al. Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Rev Med Chile*. 2016; 144: 788-795. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600015>
57. Ruiz P, González V, Morán J. Diez claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica basada en competencias en el grado y en la especialización. *Educ Med*. 2015; 16(1): 34-42.

58. Cañedo T, Figueroa A. La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*. 2013; 41: 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>
59. Cortez K, Fuentes V, Villablanca I, Guzmán C. Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estud Pedagóg*. 2013; 39(2): 97-113.
60. Morales X, Cañizares O, Muñoz N, González J. Preparación de los docentes de las ciencias básicas biomédicas para una enseñanza con enfoque integrador. *EDUMECENTRO*. 2012; 4(2): 43-50.
61. Zabalza M. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea; 2007.
62. Mas O. Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU*. 2012; 10(2): 299-318.
63. Triviño X, Sirhan M, Moore P, Reyes C. Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Rev Med Chile*. 2009; 137: 1516-1522.
64. Díaz V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. 2006; 12: 88-103.
65. Ospina R. Evaluación de la calidad en educación superior [Memoria Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2011.
66. Comisión Nacional de Acreditación. Formulario de antecedentes para la acreditación de carreras y programas de pregrado. Santiago; 2010.
67. Herrera J. Los juegos: una alternativa creativa en la enseñanza de la Traumatología. *Rev Educ Cienc Salud*. 2012; 9(1): 36-42.
68. Richardson D, Birge B. Teaching physiology by combined passive (pedagogical) and active (andragogical) methods. *Advances in Physiology Education*. 1995; 268(6): S66-74.
69. Alterio G, Pérez H. Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educ Med Super*. 2009; 23(3): 1-14.
70. Spormann C, Pérez C, Fasce E, Ortega J, et al. Predictores afectivos y académicos del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. *Rev Med Chile*. 2015; 143(3): 374-382.
71. Pérez C, Parra P, Ortiz L, Fasce E. Variables personales y académicas asociadas al aprendizaje autodirigido en la educación médica. *Rev Educ Cienc Salud*. 2010; 7(2): 152-159.
72. Márquez Carolina, Fasce Eduardo, Pérez Cristhian, Ortega Javiera, et al. Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Rev Med Chile*. 2014; 142(11): 1422-1430.

73. Corona A. ¿Qué hace al buen maestro?: La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Lat Am J Phys Educ.* 2008; 2(2): 147-151.
74. Cabalín, D. Navarro N, Zamora J, San Martín S. Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera. *Int J Morphol.* 2010; 28(1): 283-290.



## **ANEXOS**



## Anexo 1: Consentimiento informado estudiante

### CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

A través de la presente, se le invita a participar en una encuesta que forma parte de la investigación: "Relación entre la motivación, características del profesional docente y las prácticas pedagógicas, en estudiantes que han cursado asignaturas de ciencias básicas", cuya investigadora principal es Olivia Ávalos, quien realiza este estudio como parte de su tesis para optar al grado de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

El objetivo es en primer lugar describir cada una de las variables antes indicadas para luego evaluar la relación entre sí.

Por este motivo, se requiere la participación mía y de mis estudiantes respondiendo un conjunto de cuestionarios. En mi caso, al ser estudiante, debo responder el cuestionario sociodemográfico, *Motivated Strategies Learning Questionnaire* y El cuestionario de prácticas pedagógicas. La actividad implicará destinar aproximadamente unos 20 minutos de su tiempo. La investigadora se compromete a que la información que entregará en estos instrumentos será confidencial, que sólo accederá a ella el equipo de investigación y que ésta en ningún caso será analizada individualmente, pues a este estudio sólo le interesan las características generales de la docencia universitaria.

También se le garantiza que el estudio no implica exponerlo a situaciones que atenten en contra de su bienestar físico o mental, y que si en algún momento siente que el proceso le incomoda puede detener su participación inmediatamente.

La participación que se le solicita es libre y voluntaria y puede negarse a participar o retirarse en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones. Además, aunque no se le realizará un pago por participar, tiene derecho a recibir un resumen ejecutivo de los resultados generales de la investigación si así lo solicita, una vez que éstos se encuentren disponibles.

Por último, si desea mayor información del estudio, puede solicitarla a: Olivia Avalos Avalos, escribiéndole a su correo [olimaunaa@gmail.com](mailto:olimaunaa@gmail.com).

Las condiciones de participación antes establecidas son garantizadas por la investigadora del estudio, a través de la siguiente firma.

\_\_\_\_\_ Olivia Ávalos Ávalos

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto libre y voluntariamente participar en este estudio.

RUT:

Firma del participante: \_\_\_\_\_ Fecha : \_\_\_\_\_

**Muchas Gracias.**

## Anexo 2: Batería de Cuestionarios

### ¡INSTRUCCIONES GENERALES!

---

#### *Instrucciones:*

1. **Elige una asignatura** de este semestre que consideres como una **asignatura típica de tu carrera**.
2. Debes pensar en una asignatura donde **uno de los docentes** haya dictado **más del 80% de las clases** o actividades formativas.
3. No debes dar su nombre, pero debes **responder el resto del cuestionario pensando en esa asignatura**.



## PARTE 1: PENSANDO EN EL PROFESOR DE ESA ASIGNATURA...

### Instrucciones:

En el siguiente cuestionario marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con que el docente realizó cada acción señalada en **durante esa asignatura**.

¿Con qué frecuencia el docente realiza las siguientes actividades?	NUUNCA	CASI NUUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Se rige por un sistemas de planificación que incluye calendarizaciones, syllabus, planificación semanal o similares.	1	2	3	4	5
2. Realiza evaluaciones de los avances que van teniendo los alumnos.	1	2	3	4	5
3. Recurre a clases expositivas como estrategia principal para enseñar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
4. Considera explícitamente los aportes y/o comentarios de los estudiantes para desarrollar las actividades.	1	2	3	4	5
5. Entrega retroalimentación detallada sobre el desempeño de los estudiantes luego de cada evaluación.	1	2	3	4	5
6. Aplica evaluaciones escritas (p.e. certámenes, exámenes, test, etc.) de respuesta cerrada como verdadero o falso, o alternativas.	1	2	3	4	5
7. Durante la realización del curso se nota que sigue una estructura definida.	1	2	3	4	5
8. Hace evaluaciones donde el estudiante debe realizar conductas similares a las que se le pedirán en su futuro laboral.	1	2	3	4	5
9. Evita el uso de herramientas tecnológicas (como diapositivas, tecleras, videos, etc.) en sus actividades docentes.	1	2	3	4	5
10. Usa clases expositivas para introducir a los estudiantes a temas nuevos.	1	2	3	4	5
11. Genera instancias para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación).	1	2	3	4	5
12. Cierra cada actividad (clases, supervisiones, etc.) con un resumen de los contenidos o procedimientos revisados.	1	2	3	4	5

13. Al comienzo de cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) presenta los objetivos de ésta a los estudiantes	1	2	3	4	5
14. Utiliza en su totalidad la hora de clases en actividades propias de la asignatura.	1	2	3	4	5
15. Organiza los contenidos o procedimientos de las actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) siguiendo una lógica clara.	1	2	3	4	5
16. Realiza una conexión entre los contenidos que enseña y lo que los estudiantes verán en asignaturas futuras del plan de estudios.	1	2	3	4	5
17. Recomienda el uso de herramientas tecnológicas a los estudiantes para la búsqueda de información.	1	2	3	4	5
18. Realiza preguntas amplias, abiertas, de respuestas variadas a los estudiantes para promover su participación.	1	2	3	4	5
19. Se nota que el docente planifica detalladamente las actividades académicas antes de realizarlas.	1	2	3	4	5
20. Otorga espacios para que los estudiantes consulten abiertamente.	1	2	3	4	5
21. Evalúa que tanto sabemos de los contenidos de las asignaturas anteriores al inicio de un tema.	1	2	3	4	5
22. Usa la tecnología de la información para comunicarse con los estudiantes, como plataformas virtuales, sitios web, etc.	1	2	3	4	5
23. Promueve que los estudiantes usen tecnología (p.e. diapositivas, videos, etc.) en sus presentaciones orales.	1	2	3	4	5
24. Utiliza evaluaciones sumativas (con nota) al cierre del semestre, tales como exámenes orales o escritos.	1	2	3	4	5
25. Establece con claridad cuáles serán las instancias de resolución de problemas desde el inicio del curso.	1	2	3	4	5
26. Aplica instrumentos para que cada estudiante se evalúe a sí mismo (autoevaluación).	1	2	3	4	5
27. Vincula los contenidos enseñados, con otras asignaturas de la malla a través de ejemplos concretos.	1	2	3	4	5
28. Durante la clase realiza preguntas de aplicación de contenidos para verificar lo que los estudiantes han aprendido.	1	2	3	4	5
29. Modifica el ambiente de la sala o lugar de trabajo, previamente, según las actividades que se van a realizar.	1	2	3	4	5
30. Realiza actividades en las que los estudiantes deben simular la aplicación de los contenidos tratados.	1	2	3	4	5
31. Establece las normas del curso o actividades a través del diálogo y/o la negociación con los estudiantes.	1	2	3	4	5



32. Utiliza ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes, para clarificar contenidos.	1	2	3	4	5
33. Realiza actividades dirigidas a motivar el aprendizaje de una unidad o tema.	1	2	3	4	5
34. Integra los intereses de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades docentes.	1	2	3	4	5
35. Utiliza distintas estrategias para captar la atención de los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. Realiza preguntas a los estudiantes (individuales o grupales) para motivar el diálogo con ellos.	1	2	3	4	5
37. Se nota que se coordina con los profesores de otras asignaturas para verificar los contenidos que enseñaron y/o están enseñando.	1	2	3	4	5
38. Fomenta el debate entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
39. Destaca cuando se finaliza un tema y se pasa a otro.	1	2	3	4	5
40. Realiza conexiones explícitas entre lo que los estudiantes aprenden en las actividades de clases y lo que pasa en el mundo del trabajo.	1	2	3	4	5
41. En las actividades que realiza (clase, supervisión, etc.) se nota una secuencia con introducción, desarrollo y cierre.	1	2	3	4	5
42. Usa criterios dicotómicos para diferenciar si un estudiante sabe o no sabe, por ejemplo aprobado – reprobado.	1	2	3	4	5
43. La única bibliografía que considera en el curso es la que definió al inicio del ramo.	1	2	3	4	5
44. Usa estrategias expositivas para abordar contenidos complejos o de alto nivel de abstracción.	1	2	3	4	5
45. Realiza evaluaciones diagnósticas al inicio de un curso o unidad.	1	2	3	4	5
46. Utiliza pautas de evaluación detalladas para medir el conocimiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5
47. Nos hace sentir confianza en que podemos aprender los temas del curso.	1	2	3	4	5
48. Utiliza estrategias que hacen participar activamente a los estudiantes.	1	2	3	4	5
49. Entrega retroalimentación a los estudiantes luego de sus intervenciones en clases (p.e. comenta sus respuestas, propone nuevos análisis, realiza contrapregunta, etc).	1	2	3	4	5
50. Establece relaciones cordiales con los estudiantes.	1	2	3	4	5

51. Estimula que los estudiantes profundicen sus respuestas y/o comentarios.	1	2	3	4	5
52. Modifica la planificación de sus asignaturas cuando se requiere.	1	2	3	4	5
53. Utiliza medios audiovisuales para clarificar contenidos: diapositivas, videos, imágenes.	1	2	3	4	5
54. Organiza las actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) dependiendo de los avances que tengan los estudiantes.	1	2	3	4	5
55. Realiza resúmenes orales que monitorean la comprensión de los estudiantes (por ejemplo, repite aquellos conceptos que deben quedar más claros, pregunta si algo no se ha entendido).	1	2	3	4	5
56. Utiliza el refuerzo social con los estudiantes: agradecimientos, felicitaciones públicas, etc.	1	2	3	4	5



## PARTE 2: PENSANDO EN EL PROFESOR DE LA ASIGNATURA...

**Instrucciones:** A continuación, se te pide que evalúes con qué frecuencia **ese docente presenta las siguientes características**. Marca con una "X" (quis) la alternativa que mejor represente tu opinión.

¿Con que frecuencia tu docente presenta las siguientes características?	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Demuestra conocimiento profundo de su disciplina	1	2	3	4	5
2. Es humilde al aceptar sus errores	1	2	3	4	5
3. Inspira confianza	1	2	3	4	5
4. Es autoexigente	1	2	3	4	5
5. Es motivador	1	2	3	4	5
6. Es innovador o creativo	1	2	3	4	5
7. Se expresa de forma comprensible	1	2	3	4	5
8. Mira a los ojos cuando habla	1	2	3	4	5
9. Es tolerante	1	2	3	4	5
10. Trata de dar lo mejor de sí en su trabajo	1	2	3	4	5
11. Demuestra conocer sus limitaciones	1	2	3	4	5
12. Es eficiente en solucionar problemas	1	2	3	4	5
13. Es amable	1	2	3	4	5
14. Está disponible cuando se le necesita	1	2	3	4	5
15. Busca abrir el diálogo en lugar de imponer sus ideas	1	2	3	4	5
16. Responde oportunamente con sus labores	1	2	3	4	5
17. Demuestra agrado por lo que hace	1	2	3	4	5
18. Se dirige a otros con respeto	1	2	3	4	5
19. Es puntual	1	2	3	4	5
20. Favorece el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
21. Está abierto a nuevas ideas	1	2	3	4	5
22. Escucha con atención	1	2	3	4	5
23. Acepta a las personas, reconociendo sus cualidades y limitaciones	1	2	3	4	5
24. Estimula la diversidad de opiniones	1	2	3	4	5
25. Es inspirador	1	2	3	4	5
26. Demuestra interés por ser mejor	1	2	3	4	5

27. Adquiere una posición de cercanía en lugar de superioridad	1	2	3	4	5
28. Es flexible ante buenos argumentos	1	2	3	4	5
29. Es entusiasta	1	2	3	4	5
30. Es capaz de ponerse en el lugar de otros	1	2	3	4	5
31. Es autocrítico	1	2	3	4	5
32. Es justo en el trato hacia sus estudiantes	1	2	3	4	5
33. Es comprensivo	1	2	3	4	5



## PARTE 3: PENSANDO EN LA ASIGNATURA...

**Instrucciones:**

1. Piensa ahora en cómo te sientes hacia esta asignatura.


<b>¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la asignatura?</b>	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(4)	(5)
04. Creo que sacaré una excelente nota en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
07. Obtener una buena nota en este curso es una de las cosas más satisfactorias para mí en este momento.	1	2	3	4	5	6	7
10. Es importante para mí aprender las materias de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
22. Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de entender el contenido tan profundamente como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pienso que para mí es útil aprender las materias de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
24. Cuando tengo la oportunidad en este curso, elijo tareas de las cuales puedo aprender aun cuando no me aseguren una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
26. Me gustan los temas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
27. Entender las materias de este curso es muy importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7

34. Cuando estudio para este curso a menudo trato de explicar la materia a compañeros o amigos.	1	2	3	4	5	6	7
41. Cuando me confundo acerca de algo que estoy leyendo para este curso vuelvo atrás y trato de aclararlo.	1	2	3	4	5	6	7
53. Cuando estudio para este curso, junto información de distintas fuentes, tales como clases, lecturas y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7
58. Le pido al profesor que clarifique conceptos que yo no entiendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
61. Cuando estoy estudiando para este curso, en vez de simplemente leer un tema, trato de pensar en él y decidir que se supone que debo aprender.	1	2	3	4	5	6	7
78. Cuando estudio para este curso, me establezco metas para orientar mis actividades en cada periodo de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
81. Trato de aplicar ideas obtenidas de las lecturas del curso en otras actividades de clases como actividades grupales y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7

### Anexo 3: Sección demográfica

#### SECCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Para finalizar, necesitamos que nos entregue la siguiente información.

<b>1. Sexo</b>	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer	<b>2. Edad</b>	__ __ años
<b>3. Carrera</b>	Carrera:  Universidad:	<b>4. Año en el que ingresó a la carrera</b>	_ _ _ _ _
<b>5. De acuerdo a la <u>mayoría</u> de las asignaturas que cursa este semestre, ¿en qué nivel de la carrera se ubicaría?</b>	<div style="text-align: center;">  </div> <input type="radio"/> 1° año <input type="radio"/> 4° año <input type="radio"/> 7° año <input type="radio"/> 2° año <input type="radio"/> 5° año <input type="radio"/> 3° año <input type="radio"/> 6° año		
<b>6. ¿Ha cursado una carrera previamente, técnica o profesional?</b>	<input type="radio"/> No      Si respondió "sí, ¿cuál?" <input type="radio"/> Sí, pero no terminé _____ <input type="radio"/> Sí		
<b>7. ¿En la enseñanza media cursó electivo?</b>	<input type="radio"/> Sí, humanista <input type="radio"/> Sí, matemático <input type="radio"/> Sí, científico <input type="radio"/> No		
<b>8. Estado civil</b>	<input type="radio"/> Soltero (a)  <input type="radio"/> Casado (a)  <input type="radio"/> Unión civil	<input type="radio"/> Separado (a), divorciado (a)  <input type="radio"/> Viudo (a)	
<b>9. ¿Tiene hijos?</b>	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí, ¿cuántos? _____		
	<input type="radio"/> No		<input type="radio"/> Sí,

10. ¿Realiza alguna actividad laboral remunerada?	Si respondió "sí", ¿Cuántas horas trabaja semanalmente? _____		
11. ¿Ha reprobado alguna asignatura de la carrera que cursa actualmente?	<input type="radio"/> No		<input type="radio"/> Sí
	Si respondió "sí", ¿cuántas asignaturas ha reprobado? _____		
12. Sólo si respondió "Sí he reprobado" ¿por cuál o cuáles? Puede marcar varias.	<input type="radio"/> Anatomía	<input type="radio"/> Química	<input type="radio"/> Física
	<input type="radio"/> Fisiología	<input type="radio"/> Bioquímica	<input type="radio"/> Histología
	<input type="radio"/> Fisiopatología	<input type="radio"/> Otro, ¿cuál?: _____	
13. Ordene de 1-6 las siguientes asignaturas por complejidad. Siendo 1 la más compleja y 6 la menos.	____ Anatomía	____ Química	____ Física
	____ Fisiología	____ Bioquímica	____ Fisiopatología
14. ¿Pensó en abandonar la carrera?	<input type="radio"/> No		<input type="radio"/> Sí
	Si respondió "sí": ¿en qué año de la carrera? _____		
15. Si pensó en abandonar la carrera ¿Cuál fue el motivo?  <i>Puede marcar más de una</i>	<input type="radio"/> Profesor	<input type="radio"/> Vocacional	<input type="radio"/> Económico
	<input type="radio"/> Asignatura difícil	<input type="radio"/> Salud	<input type="radio"/> Familiar
	<input type="radio"/> Otro ¿cuál? _____		
16. Sólo si respondió "Asignatura difícil" ¿por cuál o cuáles?	<input type="radio"/> Anatomía	<input type="radio"/> Química	<input type="radio"/> Física
	<input type="radio"/> Fisiología	<input type="radio"/> Bioquímica	<input type="radio"/> Histología
	<input type="radio"/> Fisiopatología	<input type="radio"/> Otro, ¿cuál?: _____	

Recuerde que la información que nos ha entregado es anónima, sólo será utilizada por el equipo investigador y en **ningún momento se hará un análisis individualizado de ésta.**

¡Muchas gracias por su participación!