

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



**RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, COMPROMISO  
ACADÉMICO Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS EN ESTUDIANTES  
DE FONOAUDIOLÓGÍA.**

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

**TUTOR: BÁRBARA INZUNZA M.**

**NICOLE EILEEN ALMEIDA MARCOS  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2018**

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



**RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, COMPROMISO  
ACADÉMICO Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS EN  
ESTUDIANTES DE FONOAUDIOLÓGÍA.**

**TUTOR: BÁRBARA INZUNZA M.**

**FIRMA:\_\_\_\_\_CALIFICACIÓN\_\_,\_**

**COMISIÓN: PAULA PARRA P.**

**FIRMA:\_\_\_\_\_CALIFICACIÓN\_\_,\_**

**PABLO VERGARA B.**

**FIRMA:\_\_\_\_\_CALIFICACIÓN\_\_,\_**

**NICOLE EILEEN ALMEIDA MARCOS  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2018**

## AGRADECIMIENTO

En este proceso de investigación quiero agradecer a:

- ❖ A Lautaro, por su complejidad sensible.
- ❖ A mi madre, por su evaluación cariñosa.
- ❖ A mi hermano, por ser la mejor dupla que me tocó en la vida.
- ❖ A Aníbal, por hacerme valiente.
- ❖ A mi amiga Laura, por permitirme admirar su determinación.
- ❖ A Bárbara, mi tutora, por guiarme y compartir su conocimiento.
- ❖ Al doctor Fasce y a Lili Ortiz, por ser una inspiración y un ejemplo para seguir.



## RESUMEN

**Introducción:** El proceso de formación de profesionales de la salud enfrenta constantes desafíos para responder a las necesidades de los sistemas sanitarios. En este escenario, de particular exigencia, se requiere de docentes que promuevan en los alumnos el aprendizaje autodirigido como herramienta que se adquiere como característica para toda la vida profesional. La formación de fonoaudiólogos se une a estas necesidades y requiere de estudios sobre los niveles de aprendizaje autodirigido y cómo este se promueve desde otros aspectos relacionados con la psicología de los estudiantes como el compromiso académico.

**Objetivo:** El objetivo general de esta investigación fue “Analizar la relación entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología provenientes de una universidad privada y una tradicional de Concepción”.

**Metodología:** Se realizó un estudio correlacional con un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Se entrevistó a 234 sujetos, estudiantes de Fonoaudiología de Concepción. Se utilizó la escala de predisposición al aprendizaje independiente de Fasce y cols. y la escala para evaluar el compromiso académico, Utrecht Work Engagement Scale for students, validada en Chile por Parra, finalmente se aplicó un cuestionario sociodemográfico.

**Resultados:** El coeficiente de correlación de Spearman utilizado entre las variables aprendizaje autodirigido y compromiso académico arrojó un valor igual a 0,453; es decir, se estableció una relación positiva entre ambas variables, con valores  $p$  inferiores a 0,05, por lo tanto, estadísticamente significativa.

**Conclusiones:** Existe una correlación directa entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico de estudiantes de Fonoaudiología en Concepción. Las características sociodemográficas se relacionan de manera diferente con el compromiso académico y el aprendizaje autodirigido.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	iv
INDICE DE TABLAS .....	vii
INDICE DE FIGURAS .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	2
Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Planteamiento del problema .....	4
1.2 Justificación de la Investigación.....	6
Capítulo II. MARCO TEÓRICO .....	9
2.1 Educación basada en Competencias .....	9
2.2 Modelos por competencias en la educación médica .....	12
2.3 Aprendizaje autodirigido .....	13
2.4 Compromiso académico (Engagement Académico).....	16
2.5 Factores vinculados al aprendizaje autodirigido y al compromiso académico.....	16
Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	20
Capítulo IV. MÉTODO.....	23
4.1 Tipo de estudio .....	23
4.2 Muestra.....	23
4.3 Participantes .....	23
4.4 Instrumentos utilizados .....	24
4.5 Procedimiento.....	25
4.6 Análisis de datos.....	25
4.7 Criterios de rigurosidad científica.....	26
4.8 Consideraciones éticas de la investigación .....	26
4.9 Plan de trabajo.....	27
Capítulo V. RESULTADOS .....	29
5.1 Comparación del aprendizaje autodirigido, compromiso académico y los aspectos sociodemográficos .....	32
Capítulo VI. DISCUSIÓN .....	43

Capítulo VII. CONCLUSIONES.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	54
ANEXO 1: Cuestionario Sociodemográfico.....	55
ANEXO 2: Escala de Predisposición al Aprendizaje Independiente.....	58
ANEXO 3: Escala UWES S 17.....	61



## INDICE DE TABLAS

		Página
TABLA 1	Comparación entre el aprendizaje dirigido por el profesor y el aprendizaje autodirigido.	14
TABLA 2	Comparación de elementos del proceso de aprendizaje enseñanza para el aprendizaje dirigido por el profesor y el aprendizaje autodirigido.	14
TABLA 3	Distribución de los estudiantes de Fonoaudiología según tipo de Universidad y nivel cursado.	29
TABLA 4	Estadísticos descriptivos del aprendizaje autodirigido por dimensiones de la escala EPAI en estudiantes de Fonoaudiología.	30
TABLA 5	Estadísticos descriptivos del compromiso académico por ítem de la escala UWES-S-17 en estudiantes de Fonoaudiología.	30
TABLA 6	Comparación del Aprendizaje autodirigido según sexo en estudiantes de Fonoaudiología.	32
TABLA 7	Comparación del Compromiso académico según sexo en estudiantes de Fonoaudiología.	33
TABLA 8	Comparación del aprendizaje autodirigido y compromiso académico según edad en estudiantes de Fonoaudiología.	30
TABLA 9	Comparación del aprendizaje autodirigido y el compromiso académico respecto a la comuna de procedencia y tipo de financiamiento en estudiantes de Fonoaudiología.	34
TABLA 10	Comparación del compromiso académico según tipo de establecimiento en estudiantes de Fonoaudiología mediante la prueba de Kruskal Wallis.	34
TABLA 11	Comparación del Aprendizaje autodirigido según tipo de establecimiento en estudiantes de Fonoaudiología mediante la prueba de Kruskal Wallis.	35
TABLA 12	Comparación del Aprendizaje autodirigido según tipo de universidad en estudiantes de Fonoaudiología.	36

TABLA 13	Comparación del Compromiso académico según tipo de universidad en estudiantes de Fonoaudiología.	36
TABLA 14	Comparación del estado de avance en la malla curricular por curso y universidad.	38
TABLA 15	Comparación del compromiso académico según grupos de estudiantes que van “al día” y “no” en la carrera de Fonoaudiología.	39
TABLA 16	Comparación del Aprendizaje autodirigido según grupos de estudiantes que van “al día” y “no” en la carrera de Fonoaudiología.	40
TABLA 17	Correlación de Spearman entre las dimensiones de cada escala (EPAI y UWES-S-17) en estudiantes de Fonoaudiología.	41



## INDICE DE FIGURAS

		Página
FIGURA 1	Nivel de aprendizaje autodirigido según cohorte en estudiantes de Fonoaudiología.	37
FIGURA 2	Compromiso académico según cohorte en estudiantes de Fonoaudiología.	37
FIGURA 3	Comparación del porcentaje de estudiantes de Fonoaudiología que no están al día según tipo de Universidad.	39





## INTRODUCCIÓN

La educación superior en las ciencias de la salud es un campo de la enseñanza universitaria particularmente complejo, como responsable de la formación de los futuros profesionales de la salud debe responder a las necesidades actuales de los sistemas sanitarios, las que están a su vez articuladas con las políticas públicas de cada país y que responden a realidades sociales en permanente cambio; es por ello que establecer currículos adecuados es un desafío que requiere de fuentes diversas de información teórica y práctica para dar respaldo y consistencia a dichos currículos.

Este desafío se ha apoyado en los últimos años en la educación basada en competencias, que ha insertado cambios prácticamente paradigmáticos en las estructuras curriculares de las distintas carreras del área de la salud (1). Estos cambios se sitúan teóricamente en los proyectos educativos, en las mallas curriculares y en los perfiles de egreso; y si bien al analizar una carrera en particular todo se observa bien articulado y coherente, es en el que hacer práctico donde se aprecia la necesidad de instaurar dichos cambios de manera concreta de modo tal que exista un cambio metodológico consistente con los planteamientos teóricos de la educación basada en competencias.

En ese contexto es que surge el docente que fomenta el aprendizaje autodirigido y que busca promover en sus estudiantes el estudio autónomo (2). Asociado a este concepto toman relevancia elementos de la psicología del estudiante y cómo este se moviliza por su propio proceso de aprendizaje, desde esta reflexión surge el estudio del compromiso académico como factor asociado a la motivación y que podría favorecer la autonomía del estudiante (3).

Dentro de las carreras del área de la salud, la Fonoaudiología es una de las más jóvenes en Chile por lo que los estudios en educación fonoaudiológica son limitados, por lo que se requiere aportar con evidencia empírica sobre la relación entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología, inquietud que da paso a la presente investigación.

## **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**



# Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 Planteamiento del problema

La educación médica ha experimentado profundas transformaciones desde la década de 1970 hasta la actualidad. A nivel global, hitos como la Declaración de Edimburgo en 1988 y la Declaración Granada 2001 han sido decisivos respecto al consenso general en el mundo universitario acerca de la presencia de habilidades sociales y emocionales en la formación de los profesionales médicos (1). Estos acontecimientos a nivel global han desafiado cambios en dominio de los paradigmas educativos que dominan los currículos. En Chile, la ASOFAMECH ha expresado también la necesidad de Renovar la educación médica de pre y postgrado, impulsando la modernización de los planes de estudio (4). Esta transformación supone que aparece una petición de principios sobre el currículo respecto a la pregunta qué es lo imprescindible y cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje tributa a aquello imprescindible.

Precisamente, desde el llamado “proceso de Bolonia” en el año 1999 hubo un consenso considerable sobre la idea de abandonar los currículos basados en materias y asignaturas para centrarse en la innovación de los procesos educativos (1). En contraste y relacionada con una exigencia en la evaluación del aprendizaje aparece el concepto de *Competencia*, que con variaciones de significado alude a las competencias profesionales entendidas como capacidades construidas con componentes cognitivos que, combinados con habilidades psicomotoras y actitudes basadas en valores y creencias, se expresan en conductas coherentes y previsibles (1). Según este nuevo modelo es función de los docentes propiciar estas competencias en los estudiantes, ello implica dejar de lado el rol de transmisor de información para reemplazarlo por el de un guía o facilitador que permita a los estudiantes fijar sus objetivos, los que a su vez responden a las necesidades de la sociedad (4). De este modo, el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla en términos de promover la instalación de capacidades que articulen niveles crecientes de autonomía y autorregulación respecto al aprendizaje y la resolución de problemas.

Para el caso de la educación médica, la exigencia de un currículo que promueve el aprendizaje por competencia adquiere relevancia respecto del perfil profesional; en este sentido se trata que aquél profesional se capacita para *aprender a lo largo de toda su vida profesional y lo hace capaz de adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma rápida en beneficio de sí mismo y la sociedad* (4). En este ámbito, surge la noción de aprendizaje autodirigido como un concepto relacionado a procesos colaborativos, contextuales y autodirigidos (4). Toda esta dimensión de competencias resulta esencial respecto a los perfiles profesionales médicos. De acuerdo a la ASOFAMECH, el aprendizaje autodirigido “es una competencia genérica del profesional médico, que las escuelas deben desarrollar en un nivel avanzado (Nivel 4: todos los egresados demostrarán autonomía total)” (4).

El aprendizaje autodirigido (AA) se relaciona con tres grupos de variables: un primer grupo relacionado con las características intrínsecas del estudiante, un segundo grupo asociado con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y un tercer grupo asociado a las características del docente (5). Dentro del primer grupo se mencionan elementos como la experiencia previa, el nivel de conocimiento previo, el autoconcepto y el compromiso académico (Engagement Académico) (5). Por su parte, el compromiso académico es un constructo motivacional positivo que se relaciona con tres aspectos que son: el vigor, la dedicación y la absorción (6).

En Chile, la investigación sobre AA y compromiso académico se ha desarrollado principalmente en estudiantes de medicina. En cuanto al AA, éste se ha relacionado con variables como el perfil valórico (5), el perfil sociodemográfico y académico (7), predictores afectivos y académicos (8), factores motivacionales (9), estilos y estrategias de aprendizaje (10).

En otras carreras de la salud las investigaciones son escasas, en particular para la carrera de Fonoaudiología se ha estudiado la relación del AA con el rendimiento académico y el perfil sociodemográfico de los estudiantes (11). Respecto al compromiso académico, se realizó una investigación que comparaba los niveles de

burnout y compromiso académico según curso del cual provenían los estudiantes (12).

No existen otras investigaciones en Fonoaudiología que aborden estas temáticas, por lo que se hace fundamental contar con más información científica que sirva de fundamento para generar cambios oportunos en las mallas curriculares que permitan generar mejoras en la formación de los estudiantes de Fonoaudiología.

## **1.2 Justificación de la Investigación**

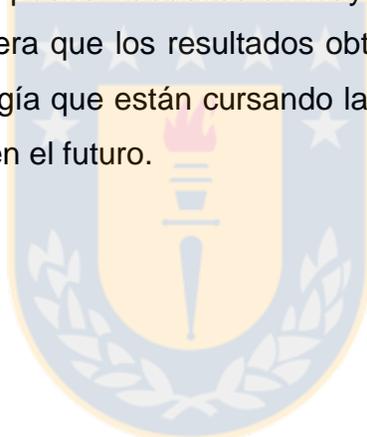
Hace más de 40 años se crearon en Chile las primeras oficinas de educación médica formadas por educadores y médicos (13). Estas escuelas desarrollaron funciones tales como: formación docente y evaluación de la docencia, asesoría curricular, apoyo en metodología y evaluación, organización de eventos científicos, apoyo directo a alumnos con programas de inducción a la vida universitaria e investigación teórica y aplicada (13); esto último ha permitido los cambios curriculares con fundamento científico.

Estas escuelas han incorporado a profesionales de todas las áreas de la salud y han realizado investigaciones en cada una de estas áreas, sin embargo, la mayor cantidad de investigación se ha realizado en medicina y los resultados han sido de utilidad para adaptarlos a las otras áreas de la salud.

La Fonoaudiología es una disciplina de la salud que ha tenido un lento desarrollo en Chile, la primera escuela que se abrió fue en la Universidad de Chile en el año 1972 y no se abrió otra escuela hasta el año 1995 en la Universidad de Valparaíso (14), posteriormente a ello se produjo un desarrollo mucho más acelerado y en la actualidad existen más de 15 universidades que imparten la carrera. Por otra parte, los profesionales fonoaudiólogos se han desempeñado principalmente en su rol terapéutico más que desarrollarse como investigadores; si bien existe investigación, ésta se vincula con el hacer terapéutico y muy escasamente con la educación médica en Fonoaudiología. Algunos programas de magister han producido investigaciones en Fonoaudiología, sin embargo, las publicaciones son escasas.

Esto genera la evidente necesidad de realizar más estudios en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos, estudios que permitan realizar ajustes curriculares fundamentados en estudios científicos.

La presente investigación aborda el estudio del aprendizaje autodirigido, compromiso académico y aspectos sociodemográficos en estudiantes de Fonoaudiología, con el fin de contribuir al vacío de información en este ámbito y de esta manera generar información que pueda aplicarse en el quehacer docente, en sus métodos, estrategias; es decir, en las clases que realiza sin esperar cambios curriculares para ello. Este cambio en el rol docente influiría directamente en el nivel de competencias del estudiante, haciéndose cargo y comprometiéndose con su proceso de aprendizaje, lo que a su vez podría traducirse en mayores logros académicos. Es por todo lo anterior que se espera que los resultados obtenidos pueden beneficiar a los estudiantes de Fonoaudiología que están cursando la carrera actualmente, así como a aquellos que la cursarán en el futuro.





## Capítulo II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Educación basada en Competencias

Desde hace 15 años la sociedad chilena ha venido experimentando discusiones, movilizaciones y cambios considerables en el plano de la educación provocadas por la percepción generalizada sobre graves diferencias en lo que se ha llamado la “calidad de la educación” (15). Las transformaciones necesarias para el aseguramiento de diversas y posibles realizaciones educativas de calidad en Chile requieren de una reflexión sobre los ejes que movilizan una experiencia educativa significativa: mirar de cerca el espectro de fenómenos educativos. Desde 1996, la Reforma Educacional toma cuerpo con las reformas curriculares de enseñanza básica y media y con la extensión de la jornada escolar. Se propuso cambiar en forma paulatina y global todas las dimensiones del sistema, especialmente las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector; así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la reforma (15). De la totalidad de elementos mencionados y en lo que respecta a la educación formal es posible distinguir tres ejes de articulación de una experiencia educativa: evaluación, currículo y didáctica.

En lo que respecta al currículo, existen diversas concepciones acerca del concepto. Atender al hecho que es una realidad histórica permite comprender sus transformaciones, en relación con contextos culturales y sociales lo que resulta ventajoso respecto a entender la naturaleza de las exigencias que perfilan al modelo por competencias como un instrumento estratégico para articular determinados procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el concepto de currículo será entendido como una realidad histórica, que a su vez constituye una forma de entender la educación (16). En el artículo “Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares”, Marisa Cazares lista 24 definiciones de currículo, que en su mayoría ponen de manifiesto el hecho que el currículo funciona como un

eje estructurante de la experiencia global de aprendizaje y sus factores relacionados. Debido a esta naturaleza de eje estructurante, el currículo debe siempre estar atento a la pregunta ¿Qué se debe enseñar/aprender? La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, elaboró un informe para la UNESCO denominado “La educación Encierra un tesoro”, en el texto se alude a que la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido de sí misma y que existen desafíos que requieren de un marco prospectivo para que la educación tenga una función en el desarrollo continuo del sujeto y las sociedades (17), para los autores la utopía necesaria es la idea de una sociedad educativa basada en la educación permanente y en la constante de la persona que la habilite a una conciencia de sí y de su medioambiente.

Las visiones de currículo pueden agruparse en tres:

- 1) **Normativa:** Organización de estudios desde la planificación, diseño y evaluación por el sistema educativo (16).
- 2) **Conjunto de oportunidades de aprendizaje:** Acontecer enseñanza-aprendizaje. Se destaca el diseño: proyectar desde supuestos de partida las metas que se desean lograr (16).
- 3) **Como proceso:** Enfatiza el contexto particular de enseñanza, el uso del currículo. Currículo oculto: microsistema de enseñanzas encubiertas/criterios no-declarados explícitamente (16).

El currículo, en su dimensión histórica, ha presentado algunos rasgos comunes que pueden resumirse en que el currículo puede ser considerado como aquella planeación que de forma necesaria y anticipada explicita los fines, resultados de aprendizaje y componentes didácticos necesarios para alcanzarlos. De este modo, podemos entender al currículo como el eje estructurante que contempla una planeación que de forma necesaria y anticipada explicita los fines, resultados de aprendizaje y componentes didácticos necesarios para alcanzarlos y cuya finalidad

es capacitar al estudiante para que adquiriera conocimiento y control de su proceso de aprendizaje.

En los años 90 surge un discurso bastante amplio en relación a la importancia de las competencias, como señala el informe “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” elaborado bajo los auspicios de Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. El proyecto de la OCDE Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) estudió cuáles serían las competencias clave para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento y estableció que:

“Se considera que el término ‘competencia’ se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. [...] La competencia, en este contexto, se refiere al logro de ‘un mayor nivel de integración entre las capacidades y la amplitud de objetivos sociales de un individuo’.” (DeSeCo, 2004, p.4; 7).

Los modelos por competencia contrastan con los paradigmas tradicionales en relación a que el objetivo de la experiencia pedagógica no es la cuantificación de resultados, sino más bien se persigue dotar al sujeto del aprendizaje de herramientas “transferibles”. La relevancia de los modelos por competencia está en “La puesta en relieve de la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) (18). Esta integración implica que se vuelve necesario progresar a partir de estos tipos de saberes hacia el uso o implementación de las mismas en tareas relacionadas. Desde el punto de vista de la evaluación, lo anterior implica que se vuelve necesario determinar las etapas y el nivel taxonómico comprendidas en una secuencia de aprendizaje con el fin de optimizar una estrategia de enseñanza-aprendizaje.

## 2.2 Modelos por competencias en la educación médica

La necesidad de generar cambios de paradigmas para responder a las necesidades de la sociedad es un fenómeno presente en todas las instituciones de la sociedad. En particular en las universidades y en la educación médica se han generado varias instancias para plantear lineamientos que induzcan a un cambio de paradigma, este proceso de cambio ha sido mediado políticamente, como los objetivos de Lisboa y el proceso de Bolonia que dieron paso a la conformación del Espacio de la Unión Europea de Educación (19). Actualmente la educación médica se encuentra en un momento de reflexión y de preocupación sobre el impacto que tiene sobre la salud de la población (20).

Para responder a las demandas de la sociedad las facultades de salud requieren hacer cambios curriculares, esto implica seleccionar y excluir contenidos con el propósito de definir aquellos que son indispensables para la formación de los profesionales de la salud. Este trabajo es altamente complejo, considerando los veloces cambios en el conocimiento humano y las cada vez más altas demandas de la formación profesional. Las *competencias* surgen, entonces, como la forma de articular el trabajo en Educación Médica y los centros de salud (20).

Uno de los cambios centrales en la redefinición de los diseños curriculares es la transición de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje del estudiante. El objetivo de estos currículos es fomentar actividades que fortalezcan el aprendizaje duradero, transferible y autorregulable por el alumno (20). Inserto en este currículo es el estudiante quien tiene más protagonismo de su propio aprendizaje, es decir, se está dando énfasis a los modelos educativos que favorecen la autonomía (4). Surge a partir de las necesidades, anteriormente expuestas, el aprendizaje autodirigido como respuesta a las demandas contemporáneas. Sin embargo, los estudiantes no necesariamente ingresan a la universidad con esa competencia desarrollada, por lo que el currículo debe promoverla dentro de sus objetivos (4).

### **2.3 Aprendizaje autodirigido**

El aprendizaje autodirigido (AA) se define según Knowles como un proceso por el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para aprender, elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluar los resultados de su aprendizaje (2).

Knowles es uno de los autores que ha desarrollado en profundidad el concepto y la puesta en práctica del aprendizaje autodirigido, sus ideas provienen de la andragogía, para él existe una concepción humanista basada en aprendices autodirigidos y profesores como facilitadores del aprendizaje (21); desde esta perspectiva desarrolla la idea de contraposición al aprendizaje dirigido por el profesor, en éste el profesor consideraría que el estudiante tiene menos valor y él es quien tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos de distintos recursos de aprendizaje. Por su parte en el AA se entiende que el estudiante puede ser un recurso de aprendizaje y debe ser aprovechado en conjunto con los recursos de los expertos (2).

Knowles en su libro “Aprendizaje autodirigido, una guía para profesores y estudiantes” caracteriza el aprendizaje dirigido por el profesor y lo compara con el aprendizaje autodirigido. En la Tabla 1 se observan dichas distinciones (2).

**Tabla 1.** Comparación entre el aprendizaje dirigido por el profesor y el aprendizaje autodirigido.

Sobre	Supuestos	
	Dirigido por el profesor	Autodirigido
Concepto de aprendiz.	Personalidad dependiente.	Organismo autodirigido crecientemente
Papel de las experiencias de aprendizaje.	Tienen a acumularse más que a utilizarse.	Un recurso valioso para el aprendiz.
Disposición a aprender.	Varía con los niveles de madurez.	Se desarrolla a partir de las tareas y problemas de la vida.
Orientación hacia el aprendizaje.	Centrado en el contenido.	Centrado en tareas y en problemas.
Motivación.	Recompensas y castigos externos.	Curiosidad e incentivos internos.

Fuente: Extraído del libro Aprendizaje Autodirigido de Knowles.

Por otra parte Knowles también hace una comparación en relación a los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje (2), en la Tabla 2 se muestra dicha comparación.

**Tabla 2.** Comparación de elementos del proceso de aprendizaje enseñanza para el aprendizaje dirigido por el profesor y el aprendizaje autodirigido.

Elementos	Elementos del proceso	
	Dirigido por el profesor	Autodirigido
Clima.	Formal: autoritario.	Informal: Mutuo respeto, colaboración, consenso y apoyo.
Planificación.	Principalmente por el profesor	Toma de decisiones participativas.
Diagnóstico de las necesidades.	Principalmente por el profesor	Valoración entre el profesor y el alumno.
Establecimiento de metas.	Principalmente por el profesor	Negociación mutua.
Diseño de pan de aprendizaje.	Unidades y contenido. Curso programado	Proyectos de aprendizaje, secuencia en términos de preparación.
Actividades de aprendizaje.	Técnicas de transmisión, lecturas asignadas	Proyectos de investigación. Estudio independiente. Técnicas experimentales.
Evaluación.	Principalmente por el profesor.	Por una evaluación mutua de evidencia corregida.

Fuente: Extraído del libro Aprendizaje Autodirigido de Knowles.

Otra concepción importante para Knowles son las estrategias y técnicas de aprendizaje. En el AA se requiere desarrollar la capacidad de investigar para obtener respuestas, para ello es necesario recolectar y analizar datos y previamente desarrollar una amplia capacidad para formular preguntas. Desde su perspectiva esta habilidad ha sido poco aprendida, pues en general se espera que las preguntas sean respondidas por una autoridad que posee el conocimiento (2).

Los estudiantes con altos niveles de aprendizaje autodirigido son capaces de gestionar su aprendizaje con o sin un guía, prosperan más en ambientes autónomos y son altamente independientes, esto último no afecta su capacidad de sociabilizar (22).

Dentro de las capacidades que los estudiantes autodirigidos desarrollan se encuentran: habilidades de gestión del tiempo, gestión de proyectos, fijación de objetivos, autoevaluación, recepción de la crítica de pares, recopilación de información y uso de recursos educativos (22). Las características antes mencionadas han sido estudiadas para comprender en profundidad el aprendizaje autodirigido y a partir de dicha información propiciar en los estudiantes el desarrollo de esta capacidad. Los estudios desarrollados en torno al AA establecen tres grupos de variables relacionadas (5): Un grupo asociado a las características intrínsecas del estudiante, un segundo grupo asociado a las características dependientes del proceso de enseñanza-aprendizaje y un tercer grupo asociado a las características del docente.

Dentro del primer grupo se mencionan características como: “la predisposición al Aprendizaje Autodirigido, el compromiso académico, el nivel de conocimiento previo, la experiencia previa, el autoconcepto, el autocontrol, la capacidad de reflexión y la capacidad de autoevaluación” (5), en el segundo grupo se consideran elementos como: “la directividad de la enseñanza, la experiencia práctica” (5), y en el tercer grupo se incluye: “la experiencia previa en prácticas pedagógicas que estimulen la autonomía y la experticia en el tema a enseñar” (5).

Fomentar el aprendizaje autodirigido permite formar profesionales que sean ciudadanos bien informados, profundamente motivados, capaces de analizar y resolver los problemas que se plantean en la sociedad (4).

Dentro de los aspectos que se deben promover en el AA se ha identificado el rol que juega la orientación motivacional en el desempeño académico, en este contexto es que se ha estudiado el compromiso académico o Engagement Académico (3).

#### **2.4 Compromiso académico (Engagement Académico)**

El compromiso académico surge desde el concepto de *Bournout* “estar quemado”, que se define como un síndrome de naturaleza psicosocial estrechamente vinculado con las condiciones negativas de la actividad y la organización laboral (23). En el contexto académico se define como una consecuencia y respuesta al estrés crónico vinculado al rol, la actividad y el contexto académico, de carácter maligno, insidioso y que puede afectar el desarrollo, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica, además de su salud psicosocial (23).

Con el fortalecimiento de la psicología positiva y las nuevas tendencias de resaltar las fortalezas de las personas surge el opuesto al burnout, el Engagement o compromiso, se define como un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (7) . El Engagement en el contexto educativo se entiende que los estudiantes pueden enfrentar sensaciones positivas que los hace estar más o menos comprometidos con sus labores académicas (8).

#### **2.5 Factores vinculados al aprendizaje autodirigido y al compromiso académico.**

Al considerar el aprendizaje autodirigido en función de aspectos sociodemográficos, existen investigaciones que han evidenciado que aspectos como el sexo, la edad y el establecimiento de procedencia de los sujetos no representan diferencias significativas como para establecer una relación. Sin embargo, existen algunas investigaciones que en contextos han encontrado diferencias significativas (7).

Dentro de los aspectos sociodemográficos, se encuentra el establecimiento de procedencia de los sujetos, en dicho aspecto sí se han encontrado diferencias significativas entre los grupos, siendo quienes provienen de colegios municipales quienes presentan un mayor nivel en la dimensión *Deseo por aprender*.

Otro factor que se ha demostrado está relacionado con el aprendizaje autodirigido es la motivación, existen investigaciones que establecen que la autodirección está vinculada con la motivación e involucra tanto elementos del estudiante como el docente, concluyendo que el docente motivador favorece la autonomía de los estudiantes (9).

Por su parte, el compromiso académico ha sido estudiado en su relación con distintas variables, en cuanto al sexo las investigaciones presentan resultados contradictorios ya que en algunas se encuentra evidencia de que los hombres obtienen puntajes totales más altos que las mujeres (24), mientras que otras han encontrado evidencia de que las mujeres obtienen puntajes más altos (3). A pesar de las diferencias encontradas en estas investigaciones los autores plantean que estas no tienen una implicancia práctica al evaluar el compromiso académico (24).

La misma situación se da al estudiar las correlaciones con la variable *edad*, pues investigaciones plantean que a mayor edad se estaría más preparado psicológicamente para enfrentar el estudio, por lo que los niveles de compromiso académico serían más altos (25). Otras investigaciones sustentan la hipótesis contraria, siendo los sujetos con edades más avanzadas quienes presentarían niveles de compromiso académico más bajos producto de un desencantamiento de los estudios asociados a distintos elementos afectivos (26).

El curso (cohorte) en que se encuentran los sujetos tiene una clara relación con la edad de los mismos, en este sentido existen investigaciones que indagan en dicha relación en función de la cohorte a la que pertenecen los sujetos, en este sentido se ha encontrado evidencia de que no existe relación entre la cohorte y el nivel de compromiso académico (12), ahora bien las mismas investigaciones han encontrado diferencias significativas por cohorte con el burnout, que es opuesto teórico del

compromiso académico, por lo que sería esperable que se diera la misma lógica en el caso del compromiso académico Sin embargo, esto último no ha sido demostrable empíricamente.

En cuanto a las variables socioeconómicas, se establece la misma discrepancia que con las variables sexo y edad, ya que existen investigaciones que entregan evidencia contradictoria, pues algunas apoyan la tesis de que el nivel socioeconómico determina el nivel de compromiso académico, mientras otras investigaciones concluyen lo contrario (3,26).

Una de las principales variables estudiadas en asociación con el compromiso académico corresponde al rendimiento académico, estudios en Chile han establecido una relación positiva entre ambas variables, entregando evidencia de que el nivel de compromiso influye significativamente en el rendimiento académico (26).

El aprendizaje autodirigido y el compromiso académico son constructos que están vinculados teóricamente. En Chile, se realizó una investigación en estudiantes de Medicina en la que se demostró una relación significativa entre ambas variables, al analizar la relación del aprendizaje autodirigido con las dimensiones del compromiso académico se determinó lo siguiente: para la dimensión *involucramiento en los estudios* se observó una relación directa moderada y en el caso de la dimensión *satisfacción por los estudios* la relación directa fue débil (8). Si bien esta investigación es un referente respecto del aprendizaje autodirigido y el compromiso académico en el contexto de la educación en las ciencias de la salud, la evidencia con la que se cuenta aún es escasa y está limitada a algunas carreras y casas de estudio, por lo que se hace necesario realizar más estudios que indaguen en el comportamiento de estos constructos en otras carreras de la salud y en otras universidades, de modo de ampliar las investigaciones a sujetos con otros perfiles.

Esta investigación pretende abordar ambos tópicos en el contexto de estudiantes de fonoaudiología y comparar entre una universidad privada y una tradicional, por lo que significa un aporte a la formación en Fonoaudiología que hasta ahora cuenta con poca investigación en docencia.



## Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### OBJETIVOS:

#### **Objetivo general:**

Analizar la relación entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología, provenientes de una universidad privada y una tradicional de Concepción.

#### **Objetivos específicos:**

1. Describir el aprendizaje autodirigido en estudiantes de Fonoaudiología.
2. Describir el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología.
3. Establecer la relación entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología.
4. Establecer la relación entre el aprendizaje autodirigido y las características sociodemográficas en estudiantes de Fonoaudiología.
5. Establecer la relación entre el compromiso académico y las características sociodemográficas en estudiantes de Fonoaudiología.
6. Comparar el aprendizaje autodirigido en estudiantes de Fonoaudiología según curso.
7. Comparar el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología según curso.
8. Comparar el aprendizaje autodirigido en estudiantes de Fonoaudiología según la universidad a la que pertenecen.
9. Comparar el compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología según la universidad a la que pertenecen.

## **HIPOTESIS DE TRABAJO:**

1. Los estudiantes con un mayor compromiso académico logran niveles más altos de aprendizaje autodirigido.
2. El aprendizaje autodirigido se relaciona con las características sociodemográficas de estudiantes de Fonoaudiología.
3. El aprendizaje autodirigido se relaciona con el año que cursan los estudiantes de Fonoaudiología.
4. El compromiso académico se relaciona con el año que cursan los estudiantes de Fonoaudiología.



## **DISEÑO METODOLÓGICO**



## Capítulo IV. MÉTODO

### 4.1 Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, de diseño no experimental de tipo analítico-relacional y de corte transversal.

### 4.2 Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por accesibilidad.

La muestra quedó constituida por 234 sujetos, 204 mujeres y 30 hombres, las edades fluctuaron entre los 18 y los 35 años, el 90% de los sujetos se encontraba entre los 18 y 25 años. 106 estudiantes provenían de comunas fuera de la comuna de Concepción y 128 pertenecientes a la provincia de Concepción. 102 estudiantes pertenecen a una universidad privada y 132 a una universidad tradicional.

### 4.3 Participantes

Los sujetos de estudio fueron estudiantes de Fonoaudiología de dos universidades de Concepción, una universidad privada y una universidad tradicional. Los sujetos serán seleccionados en base a los siguientes criterios:

#### ***Criterios de inclusión:***

1. Estudiantes que cursen la carrera de Fonoaudiología en una universidad de Concepción.

#### ***Criterios de exclusión:***

1. Estudiantes que no firmen el consentimiento informado.
2. Estudiantes que tengan alguna situación académica irregular.
3. Estudiantes que tengan una carrera profesional previa.

#### 4.4 Instrumentos utilizados

La primera variable que se evaluó fue el aprendizaje autodirigido (AA), para ello se utilizó la *escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague*. La escala original fue validada en estudiantes de enfermería y medicina australianos, su traducción y validación al español se realizó en Chile por Fasce y cols. en el año 2011 con el nombre de *escala de predisposición al aprendizaje independiente*. Esta escala cuenta con 40 ítems en que los sujetos participantes deben identificar el grado de representatividad de los enunciados presentados, utilizando una escala Likert de 5 alternativas (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indeciso; 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo). En el estudio realizado por Fasce y cols. en el 2011, se realizó un análisis factorial exploratorio para validar el instrumento. Se obtuvo una KMO de .86 y una prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa; además, se analizó la confiabilidad de toda la escala obteniéndose un alfa de Cronbach de 0,89 (27).

La segunda variable fue el compromiso académico (Engagement Académico), para ello se utilizó la *escala Utrecht Work Engagement Scale for Students, UWES-S-17*) confeccionada por Schaufeli y Bakker en el año 2003, traducida al español por los autores originales y posteriormente revisada y mejorada en Chile por Parra y Pérez en el 2010. La escala tiene 17 afirmaciones que deben responderse en base a la frecuencia en el tiempo en que ocurren estas afirmaciones, para ello se utiliza una escala Likert con seis alternativas de respuesta (0 = Ninguna vez, 1 = Pocas veces al año, 2 = Una vez al mes o menos, 3 = Pocas veces al mes, 4 = Una vez por semana, 5 = Pocas veces por semana, 6 = Todos los días). En el estudio realizado por Parra y Pérez en el 2010, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio a través del método de extracción de factores de Eje Principal, con rotación oblicua Oblimin. Se obtuvo como resultados una KMO igual a 0,94 y la prueba de esfericidad de Barlett fue estadísticamente significativa, además de otros análisis que permitieron validar el instrumento (28).

Como tercer instrumento, se aplicó un cuestionario sociodemográfico con el que se obtuvo información relevante para caracterizar la muestra obteniendo información sobre la características sociodemográficas.

#### **4.5 Procedimiento**

En una primera instancia se contactó a los departamentos de Fonoaudiología de cada una de las universidades (una privada y una tradicional de Concepción). Cada autorización se gestionó con los respectivos directivos de dichos departamentos y en el caso de la universidad tradicional se obtuvo además la autorización del decano de la facultad.

Una vez aprobada la ejecución de la investigación se procedió a contactar a los docentes de las cohortes para luego acordar una fecha y horario para aplicar los dos instrumentos.

La aplicación de todos los instrumentos se realizó en un mismo día por cohorte. Lo primero que se hizo fue explicar la investigación a los sujetos e informar de las implicancias bioéticas que implicaban, luego se procedió a la firma del consentimiento informado por parte de aquellos sujetos que accedieron a participar de la investigación. Finalmente, se dieron las instrucciones para completar los instrumentos y se entregó el set con las escalas y el cuestionario sociodemográfico a cada sujeto.

#### **4.6 Análisis de datos**

Los datos obtenidos se traspasaron a una planilla Excel para luego realizar el análisis estadístico con el programa SPSS, versión 24.

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos con las escalas de *Predisposición al aprendizaje independiente* y la *escala de compromiso académico UWES-S-17* y el cuestionario sociodemográfico, posteriormente se realizará un análisis relacional entre ambas escalas.

Finalmente, se realizaron análisis comparativos entre distintos grupos, según las características sociodemográficas y un análisis correlacional con el coeficiente de correlación de Spearman entre las dos escalas utilizadas y cada una de sus dimensiones.

#### **4.7 Criterios de rigurosidad científica**

En primer lugar, se resguardó en esta investigación el derecho de los sujetos a participar libremente y voluntariamente de ella y a retirarse sin mediar explicaciones en el momento que quieran.

En segundo lugar, se les entregó a los participantes toda la información necesaria respecto de los alcances de la investigación de manera oral y a través de un consentimiento informado escrito. En tercer lugar, se explicitó que los datos obtenidos se mantendrán en confidencialidad. Finalmente, en esta investigación se resguardaron los principios éticos de beneficencia, no maleficencia y justicia.

#### **4.8 Consideraciones éticas de la investigación**

La primera etapa de la investigación consistió en la solicitud de aprobación a las autoridades de cada una de las universidades donde se realizó el estudio. Posteriormente, se solicitó a los participantes leer atentamente y firmar el formulario de consentimiento (ANEXO 1), donde se daba a conocer los objetivos del estudio y las condiciones de su participación, se les garantizó la confidencialidad de la información y la voluntariedad de su cooperación, junto con la seguridad de que los resultados individuales no fueron ni serán procesados ni tampoco informados a terceras personas manteniendo el anonimato de los mismos.

#### **4.9 Plan de trabajo**

Una vez aprobado el anteproyecto por las autoridades de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud, se procedió a gestionar las autorizaciones de las Universidades de donde se seleccionaron los sujetos de estudio. En paralelo a ello, se presentó el proyecto al comité de ética de la Universidad de Concepción.

Una vez gestionadas las autorizaciones pertinentes, se coordinó con los docentes de los sujetos participantes el día y hora para realizar la aplicación de los instrumentos. La aplicación de los instrumentos se realizó durante el mes de noviembre de 2017; durante este mes se comenzó el análisis estadístico para luego, durante el mes de diciembre, redactar los resultados, discusión, conclusión y elaborar el escrito final.





## Capítulo V. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación, se organiza la información en tablas y gráficos y se detallan los hallazgos más relevantes.

La Tabla 3 exhibe la distribución de la muestra según el tipo de universidad, año que cursan y género.

**Tabla 3.** Distribución de los estudiantes de Fonoaudiología según tipo de Universidad y nivel cursado.

Curso	Universidad Estatal		Universidad Privada	
	Hombres n (%)	Mujer n (%)	Hombre n (%)	Mujer n (%)
Primer año	2 (0,8)	13 (5,5)	2 (0,8)	19 (8,1)
Segundo año	2 (0,8)	30 (12,8)	2 (0,8)	23 (9,8)
Tercer año	7 (2,9)	33 (14,1)	4 (1,7)	23 (9,8)
Cuarto año	5 (2,1)	40 (17,1)	7 (2,9)	22 (9,4)
Total	16 (6,8)	116 (49,6)	15 (6,4)	87 (37,2)

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar el análisis estadístico de los datos obtenidos en esta investigación fue necesario determinar la distribución de los datos, para ello se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov (29) a la *Escala de predisposición al aprendizaje autodirigido (EPAI)* y a la *Escala de compromiso académico en estudiantes (UWES-S-17)*, para ambas escalas se obtuvo un valor sig. de 0,000; por lo tanto, se concluye que la distribución de los datos es no normal. En base a lo anterior, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas para hacer los análisis correspondientes con los objetivos de esta investigación.

Posteriormente, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los puntajes obtenidos por los estudiantes de Fonoaudiología en los cuestionarios, determinando la media (M), desviación estándar (D.E.), mínimo (Mín.) y máximo (Máx.) de las puntuaciones para el aprendizaje autodirigido (Tabla 4), el compromiso académico (Tabla 5).

**Tabla 4.** Estadísticos descriptivos del aprendizaje autodirigido por dimensiones de la escala EPAI en estudiantes de Fonoaudiología.

	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
Planificación del aprendizaje	12,00	66,00	33,9741	4,55645
Deseo de aprender	6,00	30,00	24,5427	3,43428
Autoconfianza	9,00	45,00	36,4487	5,27195
Autogestión	10,00	45,00	36,7265	4,54283
Autoevaluación	5,00	20,00	15,6496	2,60839

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.

En la escala de aprendizaje autodirigido se observa que el promedio más alto se encuentra en la dimensión *autogestión*, seguido por la dimensión *autoconfianza*; por otro lado, el promedio más bajo está en la dimensión *autoevaluación*.

**Tabla 5.** Estadísticos descriptivos del compromiso académico por ítem de la escala UWES-S-17 en estudiantes de Fonoaudiología.

	Mín	Máx	Media	D.E.
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	0	6	3,79	1,530
Creo que estudiar mi carrera tiene significado y sentido.	1	6	5,40	1,065
El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	0	6	4,66	1,421
Me siento lleno(a) de energía cuando estudio o voy a clases.	0	6	3,98	1,358
Estoy entusiasmado(a) con mi carrera.	1	6	5,15	1,268
Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa a mi alrededor.	0	6	3,83	1,695
Siento que estudiar mi carrera es algo inspirador.	0	6	5,26	1,149
Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar.	0	6	3,75	1,691
Me siento feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	0	6	4,34	1,448
Me siento orgulloso(a) de estudiar esta carrera.	1	6	5,38	1,095
Me siento muy involucrado con mis estudios.	1	6	4,95	1,117
Puedo mantenerme estudiando durante largos períodos de tiempo.	0	6	4,09	1,536
Veó mi carrera como un reto para mí.	0	6	5,12	1,346
Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	0	6	4,17	1,318
Soy muy persistente para afrontar mis tareas como estudiante.	0	6	4,56	1,249
Es difícil para mí desconectarme de mis estudios.	0	6	3,53	1,835
Soy perseverante cuando estoy haciendo mis tareas académicas, incluso si enfrento dificultades.	0	6	4,74	1,214

N = 234

Fuente: Elaboración propia.

Para la escala de compromiso académico se observa que los ítems con promedios más altos, en orden descendente, corresponden a: *“Creo que estudiar mi carrera tiene significado y sentido”*, *“Me siento orgulloso(a) de estudiar esta carrera”*, *“Siento que estudiar mi carrera es algo inspirador”*, *“Estoy entusiasmado(a) con mi carrera”* y *“Veo mi carrera como un reto para mí”*. Estos 5 ítems pertenecen a la dimensión Satisfacción con los estudios. Por otra parte los valores promedio más bajos se encuentran en el ítem *“Es difícil para mí desconectarme de mis estudios”* y el ítem *“Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar”*.



### 5.1 Comparación del aprendizaje autodirigido, compromiso académico y los aspectos sociodemográficos

Al comparar el aprendizaje autodirigido y el sexo se puede observar que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres,  $p = 0,501$  (Tabla 6). Al considerar las dimensiones de la escala, los valores de  $p$  por dimensión se mantuvieron todos sobre 0,05 por lo que tampoco existieron diferencias significativas.

**Tabla 6.** Comparación del Aprendizaje autodirigido según sexo en estudiantes de Fonoaudiología.

	<b>Sexo</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
EPAI	Hombre	124,18	3725,50
	Mujer	115,36	23302,50
	Total		
Planificación del aprendizaje	Hombre	116,95	3508,50
	Mujer	116,43	23519,50
	Total		
Deseo de aprender	Hombre	127,65	3829,50
	Mujer	116,01	23665,50
	Total		
Autoconfianza	Hombre	127,70	3831,00
	Mujer	116,00	23664,00
	Total		
Autogestión	Hombre	134,33	4030,00
	Mujer	115,02	23465,00
	Total		
Autoevaluación	Hombre	117,03	3511,00
	Mujer	117,57	23984,00
	Total		
U de Mann-Whitney Sig. asintótica (bilateral)		2799,500 ,501	

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar el compromiso académico y el sexo no se observan diferencias significativas para la escala general,  $p \geq 0,05$ . Sin embargo, se observan diferencias significativas por dimensión, donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos en satisfacción (Tabla 7).

**Tabla 7.** Comparación del Compromiso académico según sexo en estudiantes de Fonoaudiología.

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
UWES-S-17	Hombre	30	94,90	2847,00
	Mujer	204	120,27	24414,00
Satisfacción por los estudios	Hombre	30	100,30	3009,00
	Mujer	204	119,47	24252,00
Involucramiento en los estudios	Hombre	30	88,30	2649,00
	Mujer	204	121,79	24846,00

## Diferencias para la escala completa

U de Mann-Whitney	2382,000
Sig. asintótica (bilateral)	,054

## Diferencias por dimensión

Involucramiento en los estudios	
U de Mann-Whitney	2544,000
Sig. asintótica (bilateral)	,146
Satisfacción por los estudios	
U de Mann-Whitney	2184,000
Sig. asintótica (bilateral)	,010

Fuente: Elaboración propia.

Para comparar las variables aprendizaje autodirigido y compromiso académico según edad, se utilizó la prueba Kruskal-Wallis. Se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas según la edad tanto para la escala EPAI,  $p = 0,95$ , como para la escala UWES-S-17,  $p = 0,146$  (Tabla 8).

**Tabla 8.** Comparación del aprendizaje autodirigido y compromiso académico según edad en estudiantes de Fonoaudiología.

	<b>EPAI</b>	<b>UWES-S-17</b>
Kruskal- Wallis	8,208	20,734
GI	15	15
Sig. asintótica	,915	,146

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico con la comuna de procedencia, no se observan diferencias significativas. Por otra parte, al comparar el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico con el tipo de financiamiento tampoco se observan diferencias significativas (Tabla 9)

**Tabla 9.** Comparación del aprendizaje autodirigido y el compromiso académico respecto a la comuna de procedencia y tipo de financiamiento en estudiantes de Fonoaudiología.

Comparación según comuna de procedencia			Comparación según tipo de financiamiento		
U de Mann-Whitney	EPAI	UWES-S-17	Kruskal Wallis	EPAI	UWES-S-17
Sig. asintótica (bilateral)	,521	,535	Sig. asintótica	,792	,450

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis por establecimiento de egreso para la escala UWES-S-17, no se encontraron diferencias para la escala general, así como tampoco para las dimensiones de manera individual (Tabla 10). Al considerar la escala EPAI general no se encontraron diferencias significativas, sin embargo, en *planificación del aprendizaje* los estudiantes de colegios municipales mostraron valores más altos (Tabla 11).

**Tabla 10.** Comparación del compromiso académico según tipo de establecimiento en estudiantes de Fonoaudiología mediante la prueba de Kruskal Wallis.

	<i>Valor sig.</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Valor sig.</i>
UWES-S-17	Municipal	120,37	0,139
	Particular subvencionado	106,25	
	Particular pagado	88,70	
	Total		
Satisfacción por los estudios	Municipal	119,76	0,203
	Particular subvencionado	106,58	
	Particular pagado	92,80	
	Total		
Involucramiento en los estudios	Municipal	120,07	0,217
	Particular subvencionado	107,24	
	Particular pagado	94,70	
	Total		

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11.** Comparación del Aprendizaje autodirigido según tipo de establecimiento en estudiantes de Fonoaudiología mediante la prueba de Kruskal Wallis.

	<b>Colegio egreso</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Valor sig.</b>
EPAI	Municipal	117,40	0,157
	Particular subvencionado	110,11	
	Particular pagado	77,60	
	Total		
Planificación del aprendizaje	Municipal	121,32	0,009
	Particular subvencionado	107,05	
	Particular pagado	60,70	
	Total		
Deseo de aprender	Municipal	122,84	0,071
	Particular subvencionado	102,81	
	Particular pagado	104,05	
	Total		
Autoconfianza	Municipal	112,81	0,86
	Particular subvencionado	116,15	
	Particular pagado	96,35	
	Total		
Autogestión	Municipal	113,30	0,538
	Particular subvencionado	116,00	
	Particular pagado	91,95	
	Total		
Autoevaluación	Municipal	114,98	0,473
	Particular subvencionado	114,19	
	Particular pagado	89,10	
	Total		

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar el aprendizaje autodirigido según universidad, se observó (Tabla 12) que la dimensión *autoconfianza* mostró diferencias significativas con un valor  $p$  de 0,008 (Mann-Whitney U Test). En cuanto al compromiso académico, no se observaron diferencias significativas según tipo de universidad (Tabla 13).

**Tabla 12.** Comparación del Aprendizaje autodirigido según tipo de universidad en estudiantes de Fonoaudiología.

	Universidad	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig
EPAI	Tradicional	109,21	14416,00	5638,000	0,057
	Privada	126,12	12612,00		
Planificación del aprendizaje	Tradicional	110,02	14522,50	5744,500	0,090
	Privada	125,05	12505,50		
Deseo de aprender	Tradicional	111,92	14773,50	5995,500	0,149
	Privada	124,72	12721,50		
Autoconfianza	Tradicional	107,21	14151,50	5373,500	0,008
	Privada	130,82	13343,50		
Autogestión	Tradicional	116,13	15329,00	6551,000	0,723
	Privada	119,27	12166,00		
Autoevaluación	Tradicional	114,79	15152,50	6374	0,482
	Privada	121,00	12342,50		

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.

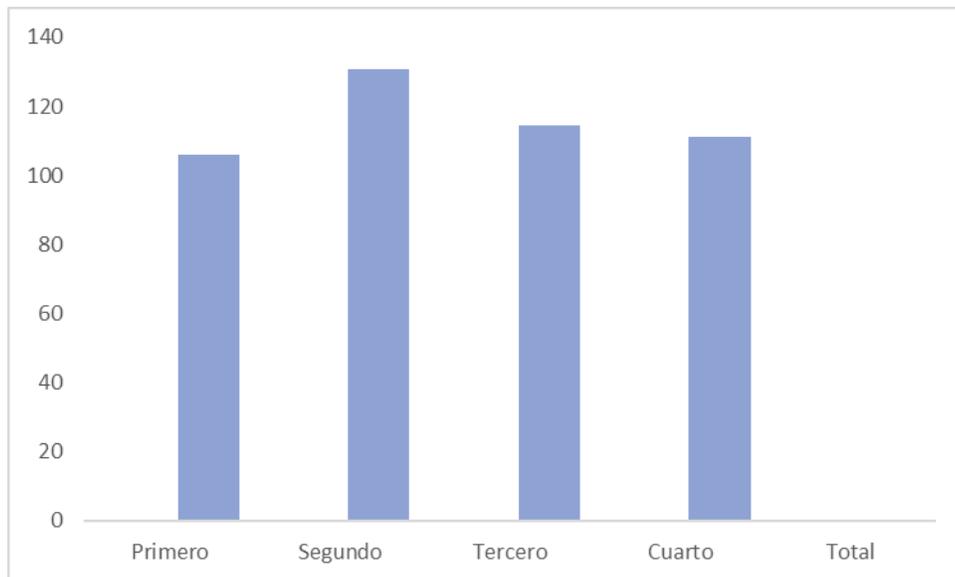
**Tabla 13.** Comparación del Compromiso académico según tipo de universidad en estudiantes de Fonoaudiología.

	Rangos				U de Mann-Whitney	
	Universidad	N	Rango promedio	Suma de rangos		
UWES-S1-7	Tradicional	132	113,92	15037,00	U de Mann-Whitney	6259,000
	Privada	101	121,03	12224,00	Sig.	0,425
Satisfacción por los estudios	Tradicional	132	114,45	15108,00	U de Mann-Whitney	6330,000
	Privada	101	120,33	12153,00	Sig.	0,510
Involucramiento en los estudios	Tradicional	132	114,57	15123,50	U de Mann-Whitney	6345,000
	Privada	102	121,29	12371,50	Sig.	0,441

$n = 234$

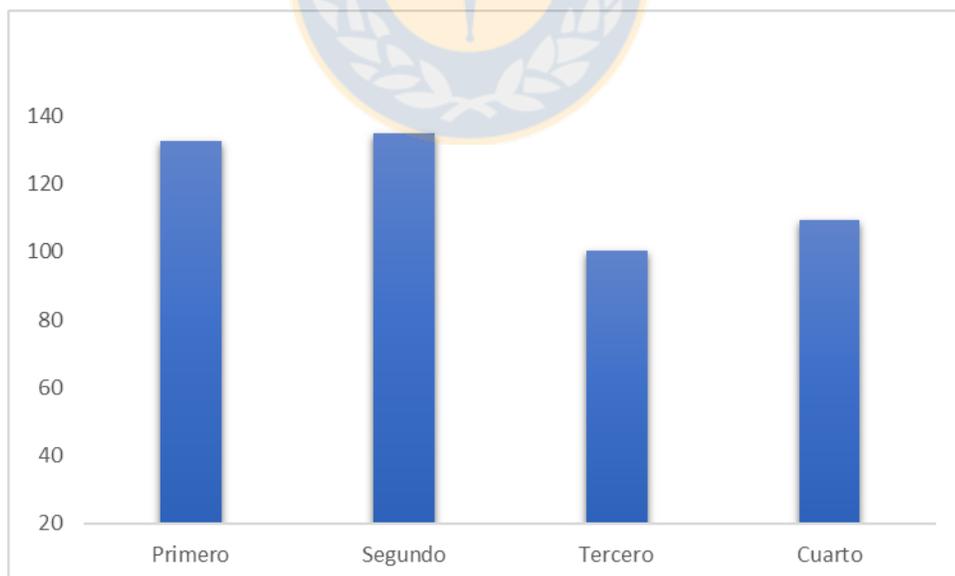
Fuente: Elaboración propia.

El analizar el aprendizaje autodirigido por cohorte, no se encontraron diferencias significativas para la escala general, con un valor  $p = 0,272$ .



**Figura 1.** Nivel de aprendizaje autodirigido según cohorte en estudiantes de Fonoaudiología.  
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observan los promedios obtenidos en la escala EPAI para cada uno de los cursos.



**Figura 2.** Compromiso académico según cohorte en estudiantes de Fonoaudiología.  
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el compromiso académico por cohorte se encontraron diferencias significativas para la escala general con un valor  $p$  de 0,012, los resultados se observan en la Figura 2. Se observa que los puntajes para el compromiso académico son más altos en los primeros años y luego disminuye en el tercer año, aumentando levemente en cuarto año.

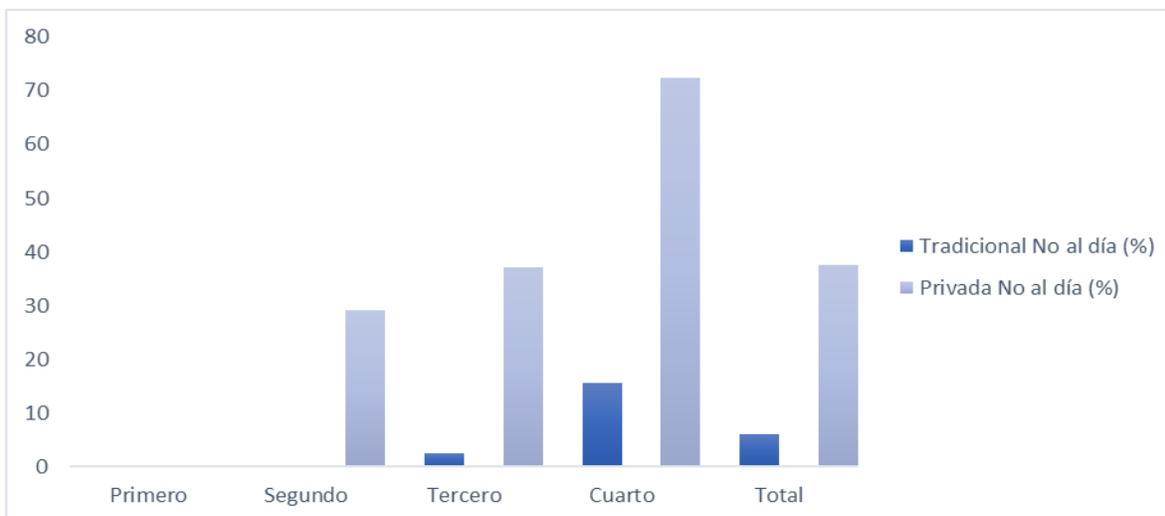
Otro análisis realizado fue determinar si existen diferencias significativas entre los alumnos que se encuentran cursando la carrera al día y aquellos que no están al día. En la Tabla 14 se observan los porcentajes para cada grupo según año y universidad.

**Tabla 14.** Comparación del estado de avance en la malla curricular por curso y universidad.

Año	Tradicional		Privada	
	Al día (%)	No al día (%)	Al día (%)	No al día (%)
Primero	100	0	100,0	0,0
Segundo	100	0	70,8	29,2
Tercero	97,5	2,5	63,0	37,0
Cuarto	84,4	15,6	27,6	72,4
Total	93,9	6,1	62,4	37,6

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los estudiantes de la universidad privada tienen mayor cantidad de estudiantes que no se encuentran al día (en cuanto al avance según su malla curricular) que la universidad tradicional, en ambos casos los porcentajes son más altos en cuarto año de la carrera. En la Figura 3 se pueden observar los porcentajes de estudiantes que no están al día según tipo de universidad.



**Figura 3.** Comparación del porcentaje de estudiantes de Fonoaudiología que no están al día según tipo de Universidad. Fuente: Elaboración propia.

Se realizó un análisis mediante la prueba de U de Mann-Whitney para los grupos de estudiantes que están “al día” y “no al día” para cada una de las escalas, los resultados se muestran en las Tablas 15 y 16.

**Tabla 15.** Comparación del compromiso académico según grupos de estudiantes que van “al día” y “no” en la carrera de Fonoaudiología.

	Rangos				U de Mann-Whitney	
	Reprobación	N	Rango promedio	Suma de rangos		
UWES-S-17	Al día	188	120,33	22622,00	U de Mann-Whitney	3604,000
	No al día	46	103,09	4639,00	Sig.	0,123
Satisfacción por los estudios	Al día	188	120,11	22580,00	U de Mann-Whitney	3646,00
	No al día	46	104,02	4681,00	Sig.	0,150
Involucramiento en los estudios	Al día	188	120,99	22747,00	U de Mann-Whitney	3667,000
	No al día	46	103,22	4748,00	Sig.	0,102

n = 234

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 16.** Comparación del Aprendizaje autodirigido según grupos de estudiantes que van “al día” y “no” en la carrera de Fonoaudiología.

	Rangos				U de Mann-Whitney	
	Reprobación	N	Rango promedio	Suma de rangos		
EPAI	Al día	186	120,87	22482,00	U de Mann-Whitney	3465,000
	No al día	46	98,83	4546,00	Sig.	0,046
Planificación del aprendizaje	Al día	186	119,07	22147,00		
	No al día	46	106,11	4881,00		
Deseo de aprender	Al día	188	121,21	22788,00		
	No al día	46	102,33	4707,00		
Autoconfianza	Al día	188	118,60	22296,50		
	No al día	46	113,01	5198,50		
Autogestión	Al día	188	119,88	22536,50		
	No al día	46	107,79	4958,50		
Autoevaluación	Al día	188	123,08	23138,50		
	No al día	46	94,71	4356,50		

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 15 se observa que en el caso del compromiso académico no hay diferencias significativas entre los grupos “al día” y “no al día”. En la Tabla 16 se observa que para el aprendizaje autodirigido el valor  $p$  es inferior a 0,05; por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos que están al día y aquellos que no lo están con un rango promedio de 98,83 versus 120,87 de quienes están al día.

Finalmente, se estableció la correlación entre la escala predisposición al aprendizaje independiente (EPAI) y la escala de compromiso académico (UWES-S-17). El coeficiente para la relación de las escalas entre sí es de 0,453; es decir, el valor  $p$  es estadísticamente significativo, por lo que se establece una relación positiva entre los constructos Aprendizaje autodirigido y Compromiso académico.

En la Tabla 17 se muestran los resultados de la correlación de Spearman entre las dimensiones de las escalas EPAI y UWES-S-17, en todos los valores  $p$  son estadísticamente significativos, por lo que existe también una correlación entre las dimensiones de las escalas.

**Tabla 17.** Correlación de Spearman entre las dimensiones de cada escala (EPAI y UWES-S-17) en estudiantes de Fonoaudiología.

		Planificación del aprendizaje	Deseo de aprender	Autoconfianza	Autogestión	Autoevaluación
Satisfacción en los estudios	Coeficiente de correlación	,271**	,439**	,330**	,341**	,378**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
Involucramiento en los estudios	Coeficiente de correlación	,119	,214**	,241**	,199**	,202**
	Sig. (bilateral)	,069	,001	,000	,002	,002

$n = 234$

Fuente: Elaboración propia.





## Capítulo VI. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la escala EPAI muestran promedios altos en la dimensión *autogestión*, esto puede deberse a que los estudiantes saben que la vida universitaria implica enfrentarse a renunciar a tiempos de vida social y de sueño y altos niveles de organización para obtener resultados a futuro (30), es decir, desarrollar habilidades de gestión, especialmente del tiempo. En el caso de los promedios más bajos estos se obtuvieron en la dimensión *autoevaluación*, esto podría deberse a que tanto el proceso formativo en los colegios como en las universidades aún no integran la autodirección a sus modelos de manera práctica, por lo que prevalece el modelo del docente directivo que es el que evalúa unilateralmente a los estudiantes y por ello entrega pocas o nulas instancias para que los estudiantes se autoevalúen, aun cuando se ha estudiado que la autoevaluación debe ser parte de todo proceso evaluativo (31,32).

En el caso de la escala UWES-S-17 los promedios más altos se dieron en los cinco ítems que pertenecen a la dimensión *satisfacción*, estos resultados aportan más evidencia empírica a la investigación desarrollada por Parra en el 2010 para la validación del instrumento UWES-S-17, en que evidenciaron sólo dos dimensiones (*involucramiento en los estudios y la satisfacción por los estudios*) y no las tres dimensiones propuestas por el instrumento original (*vigor, dedicación y absorción*) (28). Por otra parte, es interesante mencionar que la dimensión *satisfacción* tiene relación con el compromiso afectivo; en ese sentido se revela la importancia de establecer la relación entre las escalas EPAI y UWES-S-17, pues la primera considera elementos del compromiso conductual que están dentro del constructo teórico del aprendizaje autodirigido (8).

Al analizar los resultados según sexo en la escala EPAI, no se mostraron diferencias significativas, esto avala otras investigaciones realizadas en Chile (11), en que al evaluar el aprendizaje autodirigido los resultados no muestran diferencias. En relación con el compromiso académico, la escala UWE-S-17 total tampoco mostró diferencias por sexo; sin embargo, al analizar por dimensiones las mujeres

evidenciaron niveles más altos que los hombres en la dimensión *satisfacción*. Esto se opone a lo propuesto por los investigadores de la Universidad de Ulrecht, autores de la escala, quienes plantean en sus estudios que los hombres son quienes presentan niveles más altos (28); sin embargo, investigaciones realizadas en Chile encontraron los mismos resultados que esta investigación, siendo las mujeres quienes presentan niveles más altos en *satisfacción* (3). Esta información parece más relevante, pues se da en un contexto similar con estudiantes chilenos. Esta diferencia encontrada en el compromiso académico, específicamente en la *satisfacción*, se relaciona con lo expuesto por Extremera y cols., quienes plantean que las mujeres tienen niveles más altos de *dedicación* (25).

El aprendizaje es un proceso que se relaciona con la madurez del sujeto (11), investigaciones realizadas en Chile han reafirmado esta relación encontrando mayores niveles de AA a medida que aumenta la edad. Sin embargo, en esta investigación no se encontraron diferencias según la edad. En el caso de compromiso académico tampoco se encontraron diferencias en esta investigación.

Al considerar la cohorte, en el aprendizaje autodirigido sólo se encontraron diferencias en la dimensión *autogestión*, siendo los estudiantes de primer año quienes presentaban puntajes más bajos. Esto es esperable pues la investigación se realizó durante los últimos meses del año donde los estudiantes de primer año se enfrentan por primera o segunda vez a procesos de cierre de los cursos, exámenes y una serie de elementos que afectan su organización, esto podría afectar su percepción de esta dimensión. En el caso del compromiso académico, se encontraron diferencias entre las cohortes, revelando una disminución del compromiso a medida que se avanza en la carrera universitaria. Otras investigaciones también han encontrado este comportamiento, el que podría explicarse, en parte, por un nivel de agotamiento o fatiga en cursos más avanzados (26,33,34).

En cuanto a las características sociodemográficas, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre los grupos Sin embargo, respecto al tipo de

financiamiento de sus estudios, es un elemento que debe ser indagado en investigaciones futuras; pues Chile está viviendo procesos importantes de cambios en la educación superior y uno de ellos es la gratuidad, lo que puede determinar cambios importantes en los perfiles de ingreso de los estudiantes a la universidad y consecutivamente de las competencias y habilidades que puedan traer consigo.

En relación al colegio de procedencia, se encontró que los estudiantes de colegios municipales obtuvieron valores más altos que los provenientes de otro tipo de establecimiento; en la dimensión *planificación del aprendizaje*, en la investigación de Fasce y cols. del 2013, se encontró que los estudiantes de este tipo de colegio obtuvieron puntajes más altos en la dimensión *Deseo por aprender* (3).

En cuanto al tipo de universidad, sólo se encontraron diferencias significativas en la escala EPAI en la dimensión *autoconfianza*, esto puede deberse a que los estudiantes de la universidad tradicional, quienes obtuvieron puntajes más altos, pueden sentirse más confiados dado que el ingreso a la universidad es un desafío mayor y al lograrlo puede influir en su autoconfianza. En la investigación de Escobar del 2015, se encontraron diferencias según el tipo de universidad en el aprendizaje autodirigido; sin embargo, en dicha investigación cinco de seis dimensiones tuvieron este comportamiento (11).

Otro factor considerado en este estudio fue si los estudiantes se encuentran al día o no respecto de sus mallas, cabe mencionar que esto no implica la reprobación de asignaturas, pues sólo se consideró la diferencia entre el año de ingreso y el curso en el que se encuentran, sin indagar en las razones por las que no están al día con sus mallas. Estos grupos (al día/no al día) presentan porcentajes distintos por universidad, ya que en la universidad tradicional el porcentaje de estudiantes “no al día” es de un 6,1% en cambio en la universidad privada es de un 37,8%. Ahora bien, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativamente entre los dos grupos antes mencionados en el aprendizaje autodirigido, no así en el caso del compromiso académico. Esto puede explicarse debido a que el aprendizaje autodirigido es una competencia que influye directamente en el progreso de la

formación universitaria, por lo que es esperable que el grupo “al día” obtenga puntajes más altos que el grupo “no al día”.

Al analizar la correlación entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico se encontró una correlación positiva entre ambos constructos y entre las dimensiones de dichos constructos entre sí, esto avala lo planteado por la teoría (2,7). Sin embargo, las correlaciones fueron moderadas y débiles en algunos casos, esto concuerda con lo encontrado en el estudio de Fasce y cols. en estudiantes de Medicina.

Finalmente, dada la naturaleza multifactorial y vinculada a aspectos afectivos y emocionales que están presentes en los constructos teóricos de aprendizaje autodirigido y compromiso académico, es necesario ampliar las investigaciones en este ámbito, considerando realizar estudios cualitativos en esta materia de manera de profundizar en la percepción que tienen los estudiantes de su propio aprendizaje autodirigido y del compromiso académico que refieren sobre sus estudios. En estudiantes de Medicina ya se han realizado estudios cualitativos respecto del aprendizaje autodirigido y sus resultados han sido de gran utilidad (9). En Fonoaudiología no se encontraron estudios cualitativos, por lo que se hace necesario realizar ese tipo de investigaciones.



## Capítulo VII. CONCLUSIONES

El aprendizaje autodirigido en estudiantes de Fonoaudiología es mayor en la dimensión autogestión y menor en la dimensión autoconfianza.

El compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología es mayor en la dimensión satisfacción de los estudios que involucramiento con los estudios.

Existe una correlación directa entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico de estudiantes de Fonoaudiología en Concepción. Es decir, mientras más alto sea el compromiso académico más alto es el nivel de aprendizaje autodirigido.

Existe una correlación positiva entre las cinco dimensiones del aprendizaje autodirigido y las dos dimensiones del compromiso académico en estudiantes de Fonoaudiología de Concepción.

Las correlaciones entre el aprendizaje autodirigido y el compromiso académico tienen correlaciones moderadas y débiles, aun cuando el nivel de significancia es del 0,01.

Las características sociodemográficas se relacionan de manera diferente para cada variable de este estudio, a continuación se detallan los hallazgos:

- No se encontraron diferencias por sexo para el aprendizaje autodirigido. Para el compromiso académico se encontraron diferencias en la dimensión *satisfacción*, la que mostró resultados más altos en mujeres.
- Al considerar la cohorte para el aprendizaje autodirigido se encontraron sólo diferencias en la dimensión *autogestión*, en cambio en el compromiso académico se encontraron diferencias significativas en que la variable disminuye a medida que aumenta el curso.

- Según el colegio de procedencia se encontraron diferencias significativas en el aprendizaje en la dimensión *planificación del aprendizaje*, no se encontraron diferencias en el compromiso académico.
- En cuanto a la comuna de procedencia y el tipo de financiamiento, no se encontraron diferencias en ninguna de las dos variables.
- Finalmente, al considerar el tipo de universidad sólo se encontraron diferencias en el aprendizaje autodirigido en la dimensión *autoconfianza*.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Huapaya J, Lizaraso F. Educación médica: Nuevos paradigmas. Modelo educativo por competencias. *Rev Horiz Med [Internet]*. 2011;11(2):86–92. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3716/371637122006.pdf>
2. Knowles M. *Aprendizaje autodirigido*. New York: Association Press; 1975. 1-15 p.
3. Parada M, Pérez C. Relación del Engagement Académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. *Rev Cuba Educ Medica Super*. 2014;28(2):199–215.
4. Parra P, Pérez C, Ortiz L, Fasce E. El aprendizaje autodirigido en el contexto de la educación médica. *Rev Educ Cienc Salud*. 2010;7(2):146–151.
5. Fasce E, Pérez C, Ortiz L, Parra P, et al. Aprendizaje autodirigido y su relación con el perfil valórico en estudiantes de medicina. *Rev Med Chile*. 2013;141:15–22.
6. Salanova M, Schaufeli W, Llorens S, Peiro J, Grau R. Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Rev Psicol Trab Organ*. 2000;16(2):117–134.
7. Fasce E, Ortega J, Pérez C, Márquez C, et al. Aprendizaje autodirigido en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de Concepción y su relación con el perfil sociodemográfico y académico. *Rev Med Chile*. 2013;141:1117–1125.
8. 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;143:374–382.
9. Fasce E, Ortega J, Ibáñez P, Márquez C, et al. Aspectos motivacionales involucrados en el aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Un enfoque cualitativo. *Rev Med Chile*. 2016;144:664–670.
10. Márquez C, Fasce E, Pérez C, Ortega J, et al. Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Rev Med Chile*. 2014;142:1422–1430.
11. Escobar A. Relación entre el aprendizaje autodirigido, autoeficacia, rendimiento académico y características sociodemográficas en alumnos de Fonoaudiología [Tesis Magíster]. Universidad de Concepción; 2015.
12. Glaría R, Carmona L, Pérez C, Parra P. Burnout y engagement académico en Fonoaudiología. *Investigación Educ Médica*. 2016; 5(17):17–23.
13. Rugiero E, Assef M, Cabezas M, Castillo R, et al. Unidades de Educación en Ciencias de la Salud integrantes de la Red Nacional, conformación actual y funciones. *Rev Educ Cienc Salud*. 2010;7(1):17–28.
14. Figueroa A, Iturra R, Matus C, Muñoz F. Caracterización de las concepciones del ejercicio fonoaudiológico en Chile en los últimos 40 años. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138217>.

15. Cifuentes J. A propósito de la educación: Prácticas educativas de los docentes. Academia de Humanismo Cristiano; 2012.
16. Cazares M. Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. 2008. p. 31.
17. Delors J. La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO. 1996.
18. Coll C. Las competencias en la educación escolar : Algo Más Que Una Moda Y Mucho Menos Que Un Remedio. Aula de Innovación Educativa. 2007;161:34–39.
19. Palés-Argullós J, Nolla-Domenjó M, Oriol-Bosch A, Gual A. Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. Educ Méd. 2010;13(3):127–135.
20. Lafuente J, Escanero J, Manso J, Mora S, et al. El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. Educ Méd. 2007;10(2):86–92.
21. Domenech I. La Andragogía De Malcom Knowles: Teoría Y Tecnología De La Educación De Adultos [Tesis doctoral]. Universidad Cardenal Herrera - CEU; 2015.
22. Grow G. Teaching learner to be self-directed. Adult Educ Q. 1991;41(3):125–149.
23. Caballero C, Bresó E, González O. Burnout en estudiantes universitarios. Psicol Caribe [Internet]. 2015;32(3):424–441. Disponible en [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/160952/Caballero\\_2015\\_Burnout.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/160952/Caballero_2015_Burnout.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
24. Benevides A, Fraiz D, Porto P. Escala de Utrecht de Engagement en el trabajo. Occup Heal Psychol Unit Utr Univ [Internet]. 2011;(2):48. Disponible en [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/TestManuals/Test\\_manual\\_UWES\\_Espanol.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/TestManuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf)
25. Extremera N, Durán A, Rey L. Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. Rev Educ [Internet]. 2007;342:239–56. Disponible en <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/273>
26. Parra P. Efecto del engagement académico sobre el rendimiento teórico y práctico [Tesis Magíster]. Universidad de Concepción; 2010.
27. Fasce E, Pérez C, Ortiz L, Parra P, Matus O. Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. Rev Med Chile. 2011;139:1428–1434.
28. Parra P, Pérez C. Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. Rev Educ Cienc Salud. 2010;7(2):128–133.
29. Universitat de València. SPSS: Pruebas no Paramétricas. Kolmogorov Smirnov. [Internet]. Disponible en [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0802A.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0802A.pdf)
30. Gómez S, Etchegorry M, Avaca F, Caón C. Trayectos escolares previos y vida universitaria. Prax Educ. 2016;20(3):38–46.

31. Díaz I, Verdayes A, Ferro I, Galdo P, Bosque M. La autoevaluación y la coevaluación en las clases prácticas de la lengua inglesa en la educación médica superior. *Rev Ciencias Médicas*. 2007;11(3).
32. Vidal L, Noda A, Báez E, Fernandez J, et al. La autoevaluación y la coevaluación. Experiencia con estudiantes de 4to año de la carrera de Medicina, en la asignatura Pediatría. *Rev Méd Electrón*. 2014;36(3).
33. Salanova M, Martínez I, Bresó E, Llorens S, Grau R. Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *An Psicol*. 2005;21(1):170–180.
34. Bresó E, Llorens S, Salanova M. Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes univerristarios. *Jornadas de Fomento de la Investigación*:1–8.





## ANEXO 1: Cuestionario Sociodemográfico

Para finalizar, necesitamos que nos entregue la siguiente información.

---

<b>1. Sexo</b>	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	<b>2. Edad</b>	años
----------------	--	----------------	------

<b>3. Comuna de procedencia</b>	
---------------------------------	--

<b>4. ¿Qué carrera estudia actualmente?</b>		<b>5. ¿En qué año ingresó a estudiar esta carrera?</b>	
---	--	--	--

<b>6. ¿De qué tipo de colegio egresó?</b>	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular subvencionado <input type="checkbox"/> Particular privado
---	--

<b>7. Indique sus antecedentes académicos preuniversitarios</b>	<b>Nota de enseñanza media</b>	
	<b>PSU Lenguaje</b>	
	<b>PSU Matemática</b>	
	<b>PSU Ciencias</b>	
	<b>PSU Historia, Geografía y Ciencias sociales</b>	

<b>8. ¿Cuál fue su promedio de notas durante el semestre pasado?</b>	<input type="checkbox"/> <b>NOTA</b>
--	--------------------------------------

<b>9. ¿Ha cursado una carrera previamente?</b>	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Sí, pero no la terminé
	<input type="checkbox"/> Sí, y la terminé                      ¿Cuál? _____

<b>10. Estado civil</b>	<input type="checkbox"/> Soltero (a)
	<input type="checkbox"/> Casado (a)
	<input type="checkbox"/> Conviviente, no casado (a)
	<input type="checkbox"/> Separado (a), divorciado (a)
	<input type="checkbox"/> Viudo (a)

<b>11. ¿Tiene hijos?</b>	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Sí                      Si respondió sí, ¿cuántos? _____

<b>12. ¿Con quién vive?</b>	<input type="checkbox"/> Con ambos padres
	<input type="checkbox"/> Sólo con el Padre
	<input type="checkbox"/> Sólo con la Madre
	<input type="checkbox"/> Con abuelos paternos o maternos
	<input type="checkbox"/> Con otros parientes
	<input type="checkbox"/> Con conyuge o pareja
	<input type="checkbox"/> Vivo solo
	Otro _____

<p><b>13. ¿Cómo financia el arancel de su carrera?</b></p> <p><i>(Puede marcar más de una alternativa)</i></p>	<input type="checkbox"/> Recursos propios/de los padres <input type="checkbox"/> Crédito CORFO o de consumo <input type="checkbox"/> Crédito Aval del Estado <input type="checkbox"/> Becas Mineduc <input type="checkbox"/> Beca de la Universidad  Otros _____
--	--

<p><b>14. Nivel educacional de los padres</b></p>	<p><b>Padre</b></p>	<p><b>Madre</b></p>
	<input type="checkbox"/> Universitarios completos	<input type="checkbox"/> Universitarios completos
	<input type="checkbox"/> Universitarios incompletos	<input type="checkbox"/> Universitarios incompletos
	<input type="checkbox"/> Técnicos Completos	<input type="checkbox"/> Técnicos Completos
	<input type="checkbox"/> Técnicos Incompletos	<input type="checkbox"/> Técnicos Incompletos
	<input type="checkbox"/> Secundarios completos	<input type="checkbox"/> Secundarios completos
	<input type="checkbox"/> Secundarios incompletos	<input type="checkbox"/> Secundarios incompletos
	<input type="checkbox"/> Básicos completos	<input type="checkbox"/> Básicos completos
	<input type="checkbox"/> Básicos incompletos	<input type="checkbox"/> Básicos incompletos

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

**¡Muchas gracias por su participación!**

## ANEXO 2: Escala de Predisposición al Aprendizaje Independiente

**Instrucciones:** Los siguientes ítems buscan reflejar atributos, habilidades y aspectos motivacionales necesarios para los aprendices autónomos.

Por favor, responda cada ítem evaluando el grado en que éste presenta una característica de usted. Con este objetivo, es necesario que usted use una de las siguientes alternativas de respuesta:

Marque: **1** si usted está “**muy en desacuerdo**” que el ítem presenta una característica de usted.

**2** si usted está “**en desacuerdo**” que el ítem presenta una característica de usted.

**3** si usted está “**indeciso**” respecto a si el presenta una característica de usted.

**4** si usted está “**de acuerdo**” que el ítem presenta una característica de usted.

**5** si usted está “**muy de acuerdo**” que el ítem presenta una característica de usted.

Para responder, **encierre en un círculo** el número que mejor se ajuste a su evaluación.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Resuelvo problemas usando un plan.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Priorizo mi trabajo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Manejo mal mi tiempo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Tengo buenas habilidades de gestión	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Me fijo horarios rigurosos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6. Prefiero planificar mi propio aprendizaje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Soy sistemático en mi aprendizaje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. Soy capaz de enfocarme en un problema.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Necesito saber el por qué de las cosas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Evaluó críticamente las ideas nuevas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11. Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12. Aprendo de mis errores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13. Estoy abierto a nuevas ideas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14. Cuando se presenta un problema que no puedo resolver, pido ayuda.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
15. Soy responsable.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16. Me gusta evaluar lo que hago.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17. Tengo grandes expectativas de mí mismo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
18. Tengo altos estándares personales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19. Tengo alta confianza en mis habilidades.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20. Estoy consciente de mis propias limitaciones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21. Confío en mi habilidad para buscar información.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. Disfruto estudiando.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. Tengo necesidad de aprender.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24. Disfruto un desafío.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25. Deseo aprender nueva información.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26. Disfruto aprendiendo nueva información.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27. Me doy tiempos específicos para mi estudio.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28. Soy auto disciplinado.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Me gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30. Soy desorganizado.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31. Soy lógico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32. Soy metódico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33. Evalúo mi propio desempeño.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
34. Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. Soy responsable de mis propias decisiones/acciones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
36. Se puede confiar en que puedo aprender por mi cuenta.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37. Puedo encontrar información por mi cuenta.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
38. Me gusta tomar decisiones por mí mismo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
39. Prefiero establecer mis propias metas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
40. Me falta control en mi vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### ANEXO 3: Escala UWES S 17

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el estudio. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste “0” (cero), y en caso contrario indique cuantas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la escala de respuesta.

	Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	0	1	2	3	4	5	6
2. Creo que estudiar mi carrera tiene significado y sentido.	0	1	2	3	4	5	6
3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6
4. Me siento lleno(a) de energía cuando estudio o voy a clases.	0	1	2	3	4	5	6
5. Estoy entusiasmado(a) con mi carrera.	0	1	2	3	4	5	6
6. Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa a mi alrededor.	0	1	2	3	4	5	6
7. Siento que estudiar mi carrera es algo inspirador.	0	1	2	3	4	5	6
8. Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar.	0	1	2	3	4	5	6
9. Me siento feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
10. Me siento orgulloso(a) de estudiar esta carrera.	0	1	2	3	4	5	6
11. Me siento muy involucrado con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
12. Puedo mantenerme estudiando durante largos periodos de tiempo.	0	1	2	3	4	5	6
13. Veo mi carrera como un reto para mí.	0	1	2	3	4	5	6
14. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
15. Soy muy persistente para afrontar mis tareas como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
16. Es difícil para mí desconectarme de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6

17. Soy perseverante cuando estoy haciendo mis tareas académicas, incluso si enfrento dificultades.	0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---	---

