

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE POSTGRADO



**“FACTORES QUE FAVORECEN UN BUEN DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN  
EL EXAMEN DE TITULO DE LA CARRERA TERAPIA OCUPACIONAL DE LA  
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE”**

**T.O. SANDRA OLIVARES ARAYA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN  
EDUCACION EN CIENCIAS DE LA SALUD

Directora de Tesis: Dra. Ximena Lee Muñoz

**2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero comenzar agradeciendo a los estudiantes que inspiran mi trabajo a diario, generando desafíos de mejora y aprendizaje constante.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Chile como institución y al equipo de gestión de la carrera de Terapia Ocupacional por el apoyo otorgado durante este proceso, en especial a mis colegas que con su ejemplo de motivación y compromiso aportan a la profesionalización de la labor docente en Terapia Ocupacional.

A la Dra. Ximena Lee por su disposición y generosidad al compartir sus conocimientos. Agradezco la confianza depositada y el apoyo constante durante el proceso de construcción de esta tesis.

Finalmente, agradecer a mis amigos y familia por la preocupación, ayuda y palabras de aliento. Agradezco cada uno de sus gestos de apoyo y el amor que me demuestran a diario.

*Dedico esta tesis a mi familia, amigos  
y estudiantes.*

# INDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
RESUMEN .....	5
INTRODUCCIÓN .....	7
MARCO TEORICO.....	9
<b>Modelo Educativo Universidad Autónoma de Chile y su relación con el Aprendizaje auto dirigido.....</b>	<b>9</b>
<b>Aprendizaje Auto dirigido .....</b>	<b>11</b>
<b>Rendimiento Académico .....</b>	<b>23</b>
<b>Rol ocupacional .....</b>	<b>25</b>
<b>Contexto Institucional .....</b>	<b>29</b>
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	37
<b>Pregunta de estudio .....</b>	<b>38</b>
<b>Hipótesis .....</b>	<b>38</b>
<b>Objetivos Generales .....</b>	<b>38</b>
<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>39</b>
<b>Definición operacional de los objetivos.....</b>	<b>40</b>
DISEÑO METODOLÓGICO .....	41
<b>Tipo de Estudio.....</b>	<b>41</b>
<b>Grupo de estudio .....</b>	<b>41</b>
<b>Procedimiento de obtención de datos y aspectos éticos .....</b>	<b>42</b>
<b>Instrumentos de recolección de datos.....</b>	<b>43</b>
<b>Análisis de datos obtenidos .....</b>	<b>45</b>
RESULTADOS.....	46
<b>1. Información General.....</b>	<b>46</b>
<b>2. Resultados por condición de Aprobación .....</b>	<b>47</b>
<b>3. Resultados por dimensión de Escala de Aprendizaje autodirigido .....</b>	<b>49</b>
<b>4. Resultados de Análisis de Regresión Logística Múltiple.....</b>	<b>62</b>
DISCUSIÓN .....	67
CONCLUSIONES.....	75
PROYECCIONES .....	78
LIMITACIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA .....	82
ANEXOS .....	87
<b>1. Rúbrica Examen de Título Terapia Ocupacional .....</b>	<b>87</b>
<b>2. Escala de Predisposición Al Aprendizaje Independiente .....</b>	<b>92</b>
<b>3. Consentimiento Informado .....</b>	<b>96</b>

## RESUMEN

El estudio tuvo como principal objetivo analizar los *factores que favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile.*

Se realizó un estudio observacional de tipo analítico transversal. La población del estudio fueron los estudiantes egresados de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile promoción año 2010 del Campus el Llano y Providencia que rindieron su examen de título entre diciembre del 2014 y marzo del 2017.

Se aplicó a los estudiantes un cuestionario para conocer los factores ocupacionales, de rendimiento y las habilidades para el aprendizaje independiente. El cuestionario contempló la Escala de Predisposición al Aprendizaje Independiente, validada en Chile, orientada a recolectar información sobre las características del aprendizaje autónomo de los estudiantes en tres dimensiones: Dimensión procedimental que comprende la “Planificación del Aprendizaje”, aspectos actitudinales que incluye el “Deseo por Aprender” y la “Autoconfianza”, y aspectos cognitivos vinculados a la autonomía como la “Autogestión” y la “Autoevaluación”.

Los datos obtenidos en la encuesta fueron analizados estadísticamente a través del uso del programa STATA versión 15, con el fin de determinar si existen relaciones significativas entre las variables estudiadas entre los grupos de estudiantes que aprueban y reprueban el examen.

Fueron significativos el Factor “Planificación del aprendizaje” y “Autoconfianza”, ( $p < 0.05$ ), en donde por cada unidad que aumentan las variables, aumenta en un 30% y en un 26% más la probabilidad de aprobar respectivamente.

Los estudiantes que Aprueban son responsables, refieren tener el control de su vida, son sistemáticos y organizados, priorizan su trabajo y manejan adecuadamente su tiempo. Disfrutan el desafío de aprender y los periodos de estudio, manifiestan la necesidad

constante de aprender nueva información. Poseen altos niveles de autoconfianza reflejado en altos estándares y expectativas personales, prefieren establecer sus propias metas de aprendizaje y confían en que pueden ser independientes en el proceso de aprendizaje. Son flexibles, se responsabilizan de sus actos y acciones, poseen buenas habilidades de gestión y tienen una actitud reflexiva frente a la toma de decisiones.

El análisis de Regresión logística según tipo de Rol y condición de Aprobación demostró asociación para Rol trabajador, Rol proveedor, Rol padre, con intervalos de confianza débiles. El Rol cuidado de otros (OR 1,1  $p=0,02$ ) fue el único estadísticamente significativo. En la medida que los roles aumentan disminuye la probabilidad de aprobar.

**Palabras Claves:** Aprendizaje auto dirigido, self-directed Learning, aprendizaje independiente, aprendizaje en el adulto, rendimiento académico universitario, factores que favorecen el éxito universitario, rendimiento académico en Terapia Ocupacional.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Chile proyecta consolidarse como una de las diez universidades privadas más relevantes del país y ser reconocida por su aporte al desarrollo local, regional y nacional (Universidad Autónoma de Chile, 2015a). Al ser una institución preferentemente docente, su propósito es fortalecer la cultura de la calidad y del mejoramiento continuo, promoviendo los diversos factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje (Universidad Autónoma de Chile, 2015b).

Por ser un proyecto universitario privado, se desenvuelve en un ámbito de mayor competencia, por lo que debe procurar, de esta manera, destacarse significativamente frente a otros, para lograr su crecimiento y consolidación. De esta manera, y sin perjuicio que la Universidad asuma labores diversas en su proceso organizativo (docencia, investigación y extensión), ha centrado su actuar en el ámbito docente, facilitando un entorno académico que incida en su quehacer material e inmaterial y que le da fuerza al modelo educativo.

En la carrera de Terapia Ocupacional existe una alta tasa de reprobación en el examen de título que fluctúa entre un 40% y 50% de los estudiantes año a año. Esto impacta en el indicador de titulación oportuna y genera costos económicos a los estudiantes, ya que deben pagar el 9% del arancel para poder rendirlo.

De acuerdo a estos propósitos declarados por la Universidad, la demanda por mayores estándares de calidad, es un elemento esencial para mejorar la gestión de la carrera en miras de cumplir con lo declarado por la Universidad (Universidad Autónoma de Chile, 2015b). Como consecuencia de lo antes mencionado, resulta importante entonces este estudio, ya que determinar cuáles son los factores que inciden en el éxito del examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile y en la tasa de titulación oportuna de la carrera, podría:

- Permitir focalizar el uso racional de recursos económicos en la población más vulnerable

- Optimizar las estrategias de apoyo de las comunidades académica y tutorías que existen durante el proceso formativo
- Potenciar el desarrollo de las habilidades deficitarias identificadas durante el currículo de las generaciones futuras
- Y mejorar las tutorías preparatorias que se realizan para el examen de título.



## MARCO TEORICO

### Modelo Educativo Universidad Autónoma de Chile y su relación con el Aprendizaje auto dirigido

El Modelo educativo de la Universidad promueve el desarrollo del aprendizaje auto dirigido en los estudiantes de su casa de estudio, bajo una lógica constructivista de la enseñanza.

El paradigma, según el modelo pedagógico de la Universidad Autónoma de Chile, declara que se desarrolla dentro de un marco de respeto, donde existe un reconocimiento de la diversidad como principio fundamental para reconocer las diferencias que permiten la complementariedad entre los actores; que efectúa procesos de enseñanza aprendizaje que se caracterizan por una participación activa del estudiante en un ambiente de comunicación horizontal, asertivo y de cooperación; y que es influenciada por actividades que propenden enseñar como actividad reflexiva (Universidad Autónoma de Chile, 2016a).

Este modelo se centra en cuatro ejes temáticos:

1. **Centralidad en el estudiante:** En donde el énfasis se centra en la relación pedagógica entre estudiantes y académicos, basando en la “docencia meta-cognitiva” (Tobón y cols., 2010) que promueve la práctica pedagógica sustentada en la comprensión y regulación del proceso de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo de competencias profesionales. El estudiante bajo esta premisa posee un conjunto de conocimientos previos, interactúa con situaciones problemáticas, desarrolla actividades colaborativas y evalúa los resultados de lo aprendido en acciones reales. El docente realiza un acompañamiento intencionado generando condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación, con un rol reflexivo que favorece que el estudiante organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos.

2. **Aprendizajes transversales:** Se busca el desarrollo de aprendizajes de carácter transversal que den cuenta de las actitudes, los conocimientos, los valores, habilidades y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, ético y social. Estos aprendizajes son asumidos tanto por el currículum, como por la institución y están contenidos en su declaración de misión y visión. Se consideran fundamentales el manejo del inglés, de la ética, el dominio y comprensión de la lengua materna y el manejo de las TICS como un medio y no un fin en sí mismo.
3. **Responsabilidad Social Universitaria:** Responde a la solicitud de la ONU de desarrollo de temas de derechos humanos, laborales, medioambientales y de anticorrupción. Mediante esto, la universidad responde a la necesidad de transformar la sociedad a través del ejercicio de sus funciones de docencia, investigación y extensión. Lo que se busca es lograr un impacto en académicos, estudiantes y en la sociedad que se beneficia de los servicios entregados en los cursos.
4. **Aprendizaje continuo:** Privilegia el proceso de aprender por sobre el proceso de enseñar, ya que identifica la necesidad de generar un continuo aprendizaje de por vida donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo y discriminarlo respecto de su pertinencia, significatividad y relevancia, para responder a la era de globalización y poder interactuar en un mundo más competitivo, utilizando todos los medios disponibles, tanto humanos como tecnológicos para este fin.

Bajo el paradigma del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile, es esperable que los estudiantes desarrollen habilidades para el aprendizaje autodirigido a lo largo de su carrera, que les permitan, bajo la lógica del aprendizaje constructivista y las estrategias del aprendizaje cooperativo, construir su propia comprensión de un tema a través de las actividades que realizan, en lugar de aceptar pasivamente la información presentada a ellos (Reeve, 2009).

## **Aprendizaje Auto dirigido**

Resulta relevante esta capacidad, ya que las demandas de los tiempos actuales requieren profesionales que estén aptos para adquirir nuevos conocimientos a lo largo de su vida profesional. El aprendizaje autodirigido o Self-directed Learning (SDL), en el contexto de la educación en las carreras de la salud, surge como una de las competencias importantes de desarrollar y adquirir, ya que la capacidad de aprender por uno mismo permite adaptarse a las demandas del mundo de hoy (Parra y cols., 2010), donde la especialización y actualización permanente resultan fundamentales en la práctica clínica.

De acuerdo a las ideas de Carl Rogers el ser humano es un ser que debe constantemente adaptarse al mundo que lo rodea desarrollando la capacidad de aprender a aprender durante el curso de su ciclo vital, de esta manera logra adaptarse y autodirigir el curso de su vida en función de su conciencia y el significado que le atribuye a las experiencias durante este proceso (Parra y cols., 2010). Aprender en la adultez significa crecimiento en la autodirección y la autonomía (Caffarella, 1993).

En América del norte, 1968 Malcolm Knowles introdujo el término "Andragogía" para referirse a "el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender" (en Kaufman, 2003), lo que permitió diferenciar el campo de la educación en adultos de la educación en otras áreas, como la de los niños, y sentar las bases para un modelo de suposiciones o marco conceptual que permitió evaluar experiencias educativas con adultos a partir de la planificación de programas que incorporaron en su diseño e implementación estos cinco supuestos, que hacen referencia a cómo aprenden los adultos y su actitud y motivación para aprender (Kaufman, 2003; Merriam, 2001):

- Los adultos son independientes y autodirigidos
- Poseen una gran cantidad de experiencia, lo que les otorga un recurso bueno para aprender
- Valoran el aprendizaje que se integra con las demandas de su vida cotidiana
- Se interesan más en los enfoques inmediatos centrados en el problema que en los centrados en el sujeto
- Su motivación por aprender nace de impulsos internos, más que externos

EL autor Merriam, refiere en su texto *“Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory”* a Knowles, como uno de los autores más relevantes, que con el fin de lograr que los estudiantes sean más independientes y autodirigidos, formuló siete principios orientadores para facilitar el aprendizaje en adultos (Merriam, 2001) :

- Establecer un clima de aprendizaje efectivo que permita a los estudiantes sentirse seguros y cómodos para expresarse.
- Involucrar a los alumnos en la planificación mutua de métodos relevantes y contenido curricular.
- Para generar motivación se sugiere involucrar a los alumnos en el diagnóstico de sus propias necesidades.
- Para lograr un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, se sugiere favorecer en los estudiantes la formulación de sus propios objetivos de aprendizaje
- Animar a los estudiantes a identificar recursos y diseñar estrategias para utilizar los recursos para lograr sus objetivos
- Apoyar a los alumnos en el desarrollo de sus planes de aprendizaje
- Involucrar a los alumnos en la evaluación del propio aprendizaje

En el mismo texto, refieren que en 1999 Merriam y Caffarella postulan que SDL persigue tres objetivos orientadores que dependiendo de la inclinación filosófica del escritor, pueden variar desde; una perspectiva humanista como la de Knowles, en donde se espera desarrollar la capacidad del alumno para ser *autodirigido*, aceptando la responsabilidad de su propio aprendizaje, que es inherente a su condición humana que es básicamente buena, y los educadores son guías y facilitadores de este proceso; a un segundo objetivo que es fomentar el aprendizaje transformacional -Brookfield 1986, Mezirow, 1985, 2000- que postula como elemento central del proceso la presencia de una *reflexión crítica* del estudiante que lo lleva a comprender las razones culturales, históricas y biográficas de las propias necesidades, deseos e intereses por aprender, requisito previo para la autonomía; y por último, el tercer objetivo es la promoción del *aprendizaje emancipatorio y la acción social*, idea que Brookfield en 1993 y Collins en 1996 refuerzan enfatizando la necesidad de realizar un análisis político más crítico de estos, en función de la naturaleza y contexto del estudiante. Este último aspecto, se

ejemplifica en un estudio realizado por Andruske en el año 2000 en donde investigó a mujeres con proyectos de SDL, refiriendo que las mujeres que buscan el bienestar, se transforman en agentes de cambio político como respuesta a estructuras externas opresivas, al intentar controlar e iniciar cambios en su mundo cotidiano (en Caffarella, 1993; Merriam, 2001).

Se entiende por SDL a aquella capacidad que tiene el estudiante de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, organizarlo y gestionarlo. En este tipo de aprendizaje el estudiante es responsable de sus métodos de enseñanza aprendizaje (Parra y cols., 2010). Por consiguiente, el desarrollo de esta competencia es considerado un método que le permite al estudiante asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, sus lecciones y el desarrollo de su autonomía. Esta capacidad de autorregularse, también conocida en la literatura como aprendizaje autorregulado o aprendizaje autónomo, es considerada actualmente como una competencia central necesaria de adquirir en las carreras del área de la salud, y ha sido identificada como competencia genérica fundamental a desarrollar en los niveles más altos de la carrera de medicina por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile, ASOFAMECH, (Fasce y cols., 2011; Fasce y cols., 2013; Parra y cols., 2010). Esta competencia permite formar estudiantes más proactivos, lo que se relaciona con mayores niveles de motivación y compromiso académico.

Lo que diferencia el aprendizaje en entornos formales tradicionales del aprendizaje autodirigido, es que el alumno elige asumir la responsabilidad principal de planificar, llevar a cabo y evaluar sus experiencias de aprendizaje (Caffarella, 1993). Los estudiantes autónomos son aquellos que demuestran interés por aprender, son más responsables, tienen una mayor capacidad de reflexión crítica, son proactivos, y demuestran a lo largo del tiempo un mayor nivel de madurez (Parra y cols., 2010).

Dentro de los rasgos esperables a desarrollar, Kaufman identificó entre cien rasgos más relevantes asociados al SDL, referidos por Philip Candy, los siguientes: la capacidad de ser metódico y disciplinado; lógico y analítico; colaborativo e interdependiente; curioso,

abierto, creativo y motivado; persistente y responsable; confiado y competente en aprender; y reflexivo y consciente de uno mismo (Kaufman, 2003).

Doyle, en el año 2008, identificó las habilidades personales que los estudiantes necesitan dominar para llegar a ser aprendices autodirigidos (en Khiat, 2017): encontrar y evaluar fuentes de información de calidad, organizar significativamente la información, escribir informes y documentos, tener una adecuada administración del tiempo, recordar lo que se ha aprendido, usar estrategias de resolución de problemas, contar con estrategias de evocación de lo aprendido y monitorizar el propio aprendizaje.

Pérez y colaboradores, describe las variables personales y académicas asociadas al SDL en la educación médica (Pérez y cols., 2010). Entre las variables que han sido descritas y apoyadas por este y otros autores (Spormann y cols., 2015; Greveson & Spencer, 2005; Hoban y cols., 2005; Parra y cols., 2010), destacan:

#### Variables relacionadas con el estudiante

- El SDL es un fenómeno multicausal que depende en gran parte de las características de los alumnos, por lo que interfiere en la maleabilidad que el docente puede ejercer en el proceso pedagógico.
- Las variables personales entonces del estudiante juegan un rol fundamental ya que, se desprende de este estudio que aquellas características que determinan mayores niveles de autonomía se relacionan directamente con la forma en que se perciben a si mismos influenciados por el contexto de aprendizaje específico que los rodea. Enfatiza la importancia que el sistema de creencias tiene como tópico de estudio. Un aprendiz autónomo es aquel que confía en sus capacidades, tiene iniciativa, es persistente e independiente; a nivel afectivo manifiestan constantemente deseo por aprender o generar cambios, disfrutan de aprender; e instrumentalizan el aprendizaje considerándolo como un reto, en donde son capaces de organizar su tiempo, establecer objetivos y metas, planificando estratégicamente su aprendizaje.
- Dentro de las variables más directamente asociadas con el aprendizaje autodirigido que permite ser un aprendiz autónomo es la preparación al aprendizaje autodirigido conocida como *Self directed learning readiness* que tiene a la base la capacidad para estudiar.

La motivación juega un rol importantísimo en esta variable como motor de la preparación, representada en la dimensión *deseo por aprender* que se encuentra dentro de la Escala de Preparación al Aprendizaje Independiente (EPAI) de Fischer, King y Tague.

- Los estudiantes con habilidades para SDL poseen un compromiso efectivo en el proceso de aprender, *Engagement académico*, que se entiende como un estado de bienestar psicológico de compromiso intrínseco hacia los estudios de manera tridimensional: vigor que implica un alto nivel resistencia mental; absorción que requiere de altos niveles de concentración e inmersión; y alta dedicación o implicación laboral en la tarea.
- Los estudiantes que poseen niveles de compromiso y motivación por el aprendizaje, independiente de los recursos que les entregue el medio, aun cuando este sea adverso, son capaces de desarrollar estrategias para adquirir el conocimiento.
- Para que un docente en la práctica pueda ser promotor del aprendizaje auto dirigido debe tener dominio del tema que enseña y formación docente que le permita ser flexible en la elección de las estrategias pedagógicas que emplea, en base a un diagnóstico situado en la realidad del estudiante. Es importante resaltar que, a pesar de que no son determinantes, pueden ser facilitadores.
- Para ser autónomo el estudiante requiere tener un nivel de conocimientos básicos previos que le permita construir conocimientos a partir de lo que maneja. Estos conocimientos basados en experiencias previas, es otra característica fundamental del aprendizaje en adultos.
- El nivel de autoconcepto que tiene el estudiante es determinante, ya que le permite proyectar acciones necesarias para el logro de sus objetivos según las consecuencias que espera alcanzar. Las expectativas que tenga y la capacidad que se atribuye a si mismo de poder lograrlo, determina el nivel de esfuerzo que empleara para conseguir un aprendizaje significativo y óptimo, regulando las emociones asociadas durante el proceso.
- El sentirse competente en un área genera actitudes positivas para auto dirigir el aprendizaje en tópicos relacionados.
- En relación con los estilos de aprendizaje no existen estudios que lo relacionen directamente con el SDL, sin embargo, la literatura menciona que la posibilidad de aprender de manera autónoma requiere, entre otros componentes, de una capacidad

reflexiva analítica. Esta capacidad permite un aprendizaje estratégico basado en el autocontrol de los procesos necesarios para alcanzar las metas propuestas y convertirse en aprendices autónomos permanentes.

- Es necesaria de algunas capacidades metacognitivas para lograr autocontrol y regulación en el aprendizaje, que se relacionan con dos competencias: la autorreflexión y el insight. La primera alude a la capacidad de monitorizar nuestros sentimientos, pensamientos y conductas; y la segunda se refiere a la toma de conciencia reflexiva sobre el hacer propio y ajeno, para guiar la toma de decisiones.
- Dentro de la capacidad reflexiva que el estudiante requiere, los autores identifican dos capacidades puntuales importantes que son la capacidad de identificar las propias necesidades de aprendizaje y establecer los objetivos de manera individual.
- Otro elemento importante para desarrollar el SDL es la capacidad de autoevaluar los resultados del aprendizaje.

#### Variables del proceso enseñanza aprendizaje

- A pesar de que algunos autores afirman que el SDL es un rasgo estable que depende principalmente del estudiante, hay otros que afirman que el proceso de enseñanza aprendizaje está en gran medida determinado por las características de este y del contexto donde se lleva a cabo.
- Aspectos como el contexto educacional, social y cultural; la estructuración y complejidad del proceso de enseñanza, junto al contenido que se está enseñando, son factores que se relacionan con el autoconcepto del estudiante y sus capacidades para tener éxito.
- Los alumnos presentan mayores niveles de autonomía cuando el contenido de estudio le es familiar. Frente a temáticas desconocidas se requiere un mayor nivel de directividad en la enseñanza que se ajuste al estilo de aprendizaje del alumno para lograr mayor compromiso y autonomía.
- Los estudiantes autodirigidos trabajan mejor con docentes que cumplen el rol de consultores ocasionales que pueden guiarlos cuando el estudiante evalúa que no puede continuar independientemente.
- La directividad en la enseñanza influye en calidad de la experiencia del estudiante durante el proceso de aprender, los aprendizajes logrados y el nivel de autonomía. Cuando un



estudiante acostumbrado a ser autónomo es sometido a prácticas pedagógicas estructuradas con un alto nivel de dirección siente un alto nivel de ansiedad durante el proceso, al igual que un estudiante que es expuesto a prácticas pedagógicas poco directivas con bajo nivel de entrenamiento al aprendizaje autodirigido. Sin embargo, un estudio que relacionó la preparación para el aprendizaje autodirigido y la directividad en la enseñanza no encontró asociación estadísticamente significativa para distintos grupos con niveles diversos de estructuración y dirección, lo que refuerza la idea de que las características del alumno juegan un rol mediador que debe ser estudiado.

- En relación con el proceso de enseñanza los autores refieren que la literatura sugiere que el currículo este centrado en el proceso de aprendizaje más que en el contenido, facilitando la construcción del conocimiento por parte del docente, en vez de la simple transmisión de contenidos, a través de la aplicación de los principios de la andragogía para el aprendizaje en adultos.
- Se sugiere implementar planes de estudio que favorezcan espacios donde se puedan generar conexiones entre teoría y práctica a través de la experiencia.
- En el contexto del aula, no solo las características individuales de los estudiantes influyen en el SDL, sino también la cultura determina la predisposición para hacerse responsable de la construcción del conocimiento y adquirir un rol activo, en la medida en que el grupo cuestiona o acepta la objetividad de las creencias y las prácticas pedagógicas instauradas. Un estudiante autodirigido no se refugia en soluciones preestablecidas, más bien cuestiona lo establecido, tolera la incertidumbre e intenta resolver de manera independiente lo que necesita.

En la operacionalización del SDL se considera la dimensión procedimental, como la “Planificación del aprendizaje”; los aspectos actitudinales del estudiante, como el “Deseo por aprender” y “La autoconfianza”; y los aspectos cognitivos vinculados con la autonomía, como la “Autogestión” y la “Autoevaluación” (Fasce H y cols., 2013).

En relación con las habilidades percibidas por los estudiantes en torno al SDL, en Chile la evidencia refiere que los estudiantes de medicina provenientes de establecimientos municipalizados poseen un “Deseo por Aprender” significativamente superior a los de establecimientos particulares pagados (Fasce y cols., 2013).

Los estudiantes de medicina provenientes de establecimientos municipalizados y que tenían mejores calificaciones en la enseñanza media tienen mayores habilidades para el aprendizaje autodirigido (Fasce y cols., 2013).

En estudiantes de Nutrición y Dietética Chilenos, se estudió la relación entre las estrategias de aprendizaje, el aprendizaje autodirigido y el rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto año de la carrera. Los estudiantes de cuarto año presentan mayores habilidades en las subescalas de planificación, auto confianza y auto gestión. Los estudiantes con mejores calificaciones presentan en cuarto año estilos de aprendizaje elaborativos o metódicos, y en quinto año elaborativos. También, los que poseen mejores calificaciones tienen mayores habilidades de planificación del aprendizaje y mejores puntajes en la escala general de aprendizaje autodirigido. En el caso de los alumnos de quinto año que tienen mejor rendimiento, poseen estilos de aprendizaje más elaborativos y utilizan menos estrategias de aprendizaje por retención (Fuenzalida, 2013).

En un estudio que relacionó las practicas docentes y el nivel del aprendizaje autodirigido en Chile en estudiantes de medicina de universidades tradicionales y privadas, de distintos niveles de formación de pregrado, se concluyó que los estudiantes que poseen mayores niveles de SDL en todas las áreas, consideran que los docentes que fomentan la reflexión y la participación, cumplen un rol positivo en su proceso de enseñanza aprendizaje, entendiéndose por “fomento de participación” las estrategias pedagógicas que promueven un alto grado de involucramiento en su rol participativo, y por “fomento de la reflexión” la conciencia reflexiva sobre sus debilidades y fortalezas, lo que se condice con la asociación que existe entre ello y el mayor deseo de aprender, autoconfianza y autogestión, que presentan los alumnos cuando son incentivados a participar (Estrada, 2013).

La evidencia refiere, en relación con los predictores afectivos y académicos del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina (Spormann y cols., 2015), que cuando se considera la escala general de aprendizaje autodirigido como variable dependiente, existe una predicción estadísticamente significativa de 45,81% del aprendizaje autodirigido en general, medido a través de la Escala de Aprendizaje

Autodirigido (EPAI) o Self-directed learning readiness scale elaborada por Fischer, Tague y King, validada en constructo y confiabilidad en estudiantes de medicina; la Escala de Autoeficacia general; y la Escala de autoestima de Rosenberg: Escala de gestión del tiempo; y Utrecht Work Engagement Scale Student de 17 ítems o UWES-S 17, en su versión académica de la escala de engagement o compromiso ocupacional. De manera individual, los estudiantes autodirigidos en esta investigación tienen mayor autoeficacia, mayor planificación del tiempo, mejor evaluación del uso del tiempo y mayor involucramiento en los estudios. Esto demuestra que la definición es coherente con los hallazgos, por una parte, y por otra enfatiza y reafirma el valor que la teoría le atribuye a la planificación del aprendizaje en el aprendizaje autodirigido. No se evidencia un efecto significativo de satisfacción por los estudios, lo que podría relacionarse con que los aspectos motivacionales asociados al deseo de aprender no garantizan el aprendizaje significativo. Este último aspecto es reforzado en la evaluación del engagement, en donde los resultados indican que fue más importante el involucramiento en los estudios o compromiso conductual, que el afectivo, lo que le aporta importancia al papel que cumple la planificación del aprendizaje en estos estudiantes.

La motivación y la determinación que posee el estudiante de mantener los esfuerzos para alcanzar los objetivos juega un rol importante en el aprendizaje autodirigido. Esta capacidad o competencia para enfrentar los desafíos de la vida, reconociendo e impulsando las capacidades propias para lograr los objetivos, se conoce como autoeficacia (Ormrod, 2013). Mejorar los factores que afectan esta competencia influye en el logro alcanzado por los alumnos (Saeid & Eslaminejad, 2016). Bandura, en el año 2004, define la autoeficacia como la creencia que uno tiene sobre la capacidad para desempeñar tareas con éxito y triunfar en situaciones específicas. La literatura refiere que aquellos que tienen un alto sentido de autoeficacia, tienen mayores niveles de motivación y perseverancia, enfrentan los obstáculos y problemas, eliminándolos, haciendo más esfuerzos que aquellos que tienen baja autoeficacia, ya que estos últimos frente a un problema dejan de intentarlo (Puzziferro, 2008).

La motivación ha sido asociada a la autoeficacia. Existen diferentes tipos de motivación que los impulsan a tener éxito y satisfacer sus necesidades, por diversas razones, estas

son intrínseca, extrínseca, de logro y fisiológica. El desarrollo de la motivación intrínseca dependerá del grado en que el entorno social respalda las necesidades psicológicas de la autonomía, la relación y el nivel de competencia del estudiante. Las acciones pueden estar auto determinadas cuando el comportamiento no está restringido por fuerzas externas, motivación extrínseca. En algunas ocasiones es necesario la motivación situada por parte del maestro, en donde este genera condiciones ambientales para el aprendizaje.

En un estudio descriptivo del año 2016, que relacionó el aprendizaje autodirigido, la autoeficacia académica y la motivación por el logro, en estudiantes de bachillerato de la universidad de Payamnoor de Rafsanjan, mostró que existe una relación entre estas variables, indicando que hay una mayor correlación entre: las habilidades de aprendizaje independiente, las habilidades de estudio y la resolución de problemas, y la capacidad para la autoeficacia académica y la motivación académica. Concluyen que para mejorar la autoeficacia y la motivación académica es necesario enseñar estrategias a los estudiantes (Saeid & Eslaminejad, 2016).

En un estudio que consideró once indicadores conceptualizados en la literatura para el aprendizaje autodirigido, los estudiantes identificaron que tenían mayor competencia en la *fijación de objetivos* y la *preparación técnica*, en contraposición al *manejo del estrés*, en donde los encuestados percibieron que eran menos competentes. Además, estudiaron la importancia práctica sobre el desempeño académico del nivel de competencia en cada uno de los indicadores percibido por los estudiantes, identificando que la: preparación del examen, gestión del tiempo, el establecimiento de objetivos, la fijación de objetivos, la preparación de tareas y la gestión de la procrastinación, tenían una importancia práctica suficiente en el rendimiento académico de los encuestados. Los otros seis indicadores restantes: *capacidad para tomar notas*, *capacidad de investigación*, *preparación para la clase de seminario*, *preparación de clase en línea*, *preparación técnica* y *manejo del estrés*, tenían un suficiente efecto práctico indirecto sobre el rendimiento académico (Khat, 2017).

El factor deseo de aprender se asocia a mayores expectativas de autoeficacia, planificación del tiempo e involucramiento en los estudios, pero no a mayor satisfacción con ellos, factor del compromiso académico, que puede estar asociado más a condicionantes contextuales del aprendizaje que del individuo (Spormann y cols., 2015). En el mismo estudio el constructo que teóricamente está más asociado con la capacidad de factor autoconfianza es la autoeficacia, en contra posición con el constructo autoestima, concepto más global que no se asocia a niveles de autonomía. La autoeficacia se asoció también con mejores resultados en el factor autogestión, lo que refuerza la idea planteada anteriormente sobre la autopercepción de capacidad y mayores niveles de autonomía. Quienes reportan mayores capacidades de autoevaluación se perciben más eficaces y mejores en la planificación de su tiempo.

Cuando se evaluó la correlación existente entre la autodirección en los aprendizajes de alumnos de medicina chilenos de primer año, a través de la EPAI; y el perfil valórico mediante la aplicación del Cuestionario de Descripciones Valóricas de Schwartz (CDV), versión mejorada del Inventario de Valores de Schwartz (Fasce y cols., 2013), se comprobó en sus principales resultados la relación estadísticamente significativa del tipo valóricos de Autodirección y Seguridad con el SDL.

Los Estudiantes que presentan tipos valóricos de Conformidad, Seguridad y Autodirección se correlacionan con la subescala Autoevaluación que recoge aspectos cognitivos vinculados a la autonomía (Fasce y cols., 2013).

Aquellos estudiantes que valoran la autonomía (subescala Autodirección), desarrollan más habilidades para planificar sus procesos de aprendizaje (subescala Autogestión), poseen una asociación estadísticamente significativa con la subescala Autoevaluación, lo que significa que son capaces de monitorizar sus procesos de aprendizaje (Fasce y cols, 2013).

Un estudio cualitativo realizado en estudiantes de tercer y cuarto año de pregrado de College of Business and the College of Health and Human Sciences at a large Midwestern, sobre las perspectivas del aprendizaje auto dirigido, refieren que: ser

proactivo en clase con otros estudiantes y fuera de la clase; mantener buenos hábitos de estudio; y prestar atención a los hábitos de aprendizaje, facilita el aprendizaje. Los estudiantes en el mismo estudio refieren que para tener éxito durante su carrera, necesitan: participar activamente en las clases; generar redes de apoyo con otros estudiantes; interactuar con sus profesores; tener una buena gestión del tiempo; y establecer metas personales. Todo lo anterior asumiendo la responsabilidad sobre su propio aprendizaje auto dirigido. Mencionan, además, que la entrega de tareas que favorecieron o les dieron un sentido de autonomía, competencia, relación o propósito, aumentaron su motivación para auto dirigir su propio aprendizaje. Así también, cuando los estudiantes sienten que tienen el control sobre su aprendizaje –objetivo claro- se esfuerzan más, lo que a su juicio se traduce en un mayor éxito académico (Douglass & Morris, 2014).

En estudiantes de medicina, algunos factores sociodemográficos como las variables sexo, edad y académicos como puntajes PSU, no tienen una relación significativa con el aprendizaje auto dirigido (Fasce y cols., 2013).

La mayoría de las investigaciones coinciden con que es necesario generar estudios que logren explorar otras dimensiones que podrían relacionarse con el aprendizaje auto dirigido, ya que, al parecer, implementar estrategias orientadas a desarrollar la autonomía en los estudiantes influye directamente en el rendimiento académico de éstos y en su desarrollo profesional futuro.

A pesar de la escasa evidencia científica existente hoy, el SDL es considerado una herramienta importante para el desarrollo profesional desde el estudio en otras disciplinas. El aprendizaje autodirigido ha contribuido a nuestra comprensión del aprendizaje al identificar una forma importante de aprendizaje de adultos y proporcionarnos conocimientos sobre el proceso de aprendizaje; desafiándonos a definir y debatir las características sobresalientes de los estudiantes adultos; y ha permitido expandir nuestro pensamiento sobre el aprendizaje en entornos formales (Caffarella, 1993).

## **Rendimiento Académico**

Existe evidencia sobre variables que favorecen el buen desempeño de los estudiantes durante su formación de pregrado, por ejemplo, si consideramos la trayectoria de los estudiantes durante el primer año de la carrera, aquellos que muestran una trayectoria óptima -entendida como la aprobación de las asignaturas sin retraso- se relacionan con promedios más altos en la nota de enseñanza media (NEM), el puntaje de la prueba específica de biología y el puntaje de selección de ingreso. Así también aquellos estudiantes que poseen estudios universitarios previos y estudios secundarios en la región metropolitana poseen una asociación significativa con la trayectoria óptima (Bastías y cols., 2000).

Por otra parte el NEM en estudiantes de pregrado de Medicina ha evidenciado ser el mejor predictor en el desempeño académico e influir directamente con las características actitudinales y cognitivas de los estudiantes, a diferencia del puntaje PSU que no muestra relación estadísticamente significativa al primer año (Pérez y cols., 2011). El NEM, no solo es visto como una medida que refleja el posible nivel de conocimientos de los estudiantes en su enseñanza media, sino que también es visto como un indicador de la capacidad de ajuste social a ambientes estructurados de alta exigencia académica y el estudio metódico (Pérez y cols., 2011). En la misma línea el NEM ha presentado correlaciones directas con la escala de aprendizaje auto dirigido general y las dimensiones Planificación del Aprendizaje y Autoevaluación. Del mismo modo, aquellos que poseen promedios mayores en el NEM, tienen una mayor autonomía en sus aprendizajes al primer año de la carrera (Fasce y cols., 2013).

En otros estudios que han considerado la validez predictiva del puntaje PSU en el rendimiento académico en estudiantes de medicina, recomiendan extender el análisis de variables a otros indicadores de éxito como la retención de los estudiantes y las tasas de graduación (Koljatic & Silva, 2006). En la misma línea, pero asociado al valor predictivo del NEM en el rendimiento académico en el término de los primeros semestres en la universidad, se sugiere incluir variables como la participación en aula, el cumplimiento de los deberes académicos o el nivel de compromiso académico de los estudiantes (Pérez y cols., 2011).

Al explorar variables como el nivel socioeconómico, un estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el año 2014, con los alumnos de la cohorte de ingresos del 2007 al 2010 (Leyton y cols., 2012), refiere que el pertenecer a un entorno vulnerable, medido en este estudio por el quintil de ingreso y tipo de establecimiento del que provienen, no genera diferencias sustantivas significativas en el rendimiento y persistencia universitaria, al valorar la diferencia en notas. En este caso particular el total de alumnos vulnerables pertenecía para este contexto al 10,0% de la matrícula total y estaba concentrada en el primer y segundo quintil. El 70,0% restante pertenecía al quinto y más alto quintil de ingresos. En la misma línea, pero centrándose en la probabilidad de mantenerse hasta el segundo año de educación superior, controlando variables como nivel socioeconómico, ingreso familiar y tipo de establecimiento de enseñanza media, la evidencia nacional levantada por el Centro de Estudios del Mineduc en el año 2012, indica que los estudiantes con padres con enseñanza media incompleta tienen una probabilidad significativamente menor de mantenerse en comparación con los que poseen padres universitarios (Catalán & Santelices, 2014). Por otra parte, los jóvenes que tienen menores ingresos tienen mayor probabilidad de no acceder y de desertar una vez que logran ingresar a la educación superior, esto podría estar relacionado con aspectos de la preparación académica y factores culturales y económicos (Tinto, 2004).

Al considerar las variables sociodemográficas, durante el primer año de la carrera, la evidencia no es categórica en relacionar estas con el desempeño académico en general, indicando en la mayoría de ellos que no existe variación significativa en los estudiantes de las carreras de la salud.

No queda claro en la literatura que los hallazgos encontrados se mantengan a lo largo del currículo e influyan en la condición de egreso.

Considerando lo antes mencionado, es posible observar que existe evidencia sobre variables relacionadas con un buen desempeño académico en estudiantes de las carreras de Ciencias de la Salud y de Medicina -principalmente en los primeros años de formación- que no necesariamente se relacionan con el egreso y el éxito en el examen de título. Además, es posible observar que la evidencia es escasa -por no decir nula- en



torno a la temática de formación de pregrado de Terapia Ocupacional y rendimiento académico y/o habilidades del aprendizaje auto dirigido.

Para efectos del presente trabajo de investigación, se propone caracterizar a los estudiantes a través de dos dimensiones: Factores del aprendizaje auto dirigido y Factores de rendimiento académico y ocupacionales. En esta última dimensión, se propone incluir algunas variables propias del contexto ocupacional de los estudiantes egresados, como el rol, que podrían dar cuenta de la distribución y uso de su tiempo al asumir diferentes roles, ya que existe evidencia que apoya que algunos estudiantes que tienen una alta demanda de actividades y responsabilidades sociales no académicas, tienen dificultad en el rendimiento, a pesar de percibir que tienen la capacidad de tener éxito (Douglass & Morris, 2014).

### **Rol ocupacional**

En el paradigma profesional de los Terapeutas Ocupacionales el Contexto Ocupacional considera algunos patrones de ejecución del individuo, como los hábitos y los roles, utilizados en el proceso de participar en las ocupaciones o actividades. Los hábitos se refieren a los comportamientos específicos y automáticos que pueden ser útiles, dominantes o perjudiciales. Los roles son un conjunto de comportamientos esperados por la sociedad y dependientes de la cultura que proveen una guía para seleccionar las ocupaciones (Ávila y cols., 2010). En el presente estudio se consideró como factor ocupacional, parte de los Patrones de Ejecución de los estudiantes, específicamente los roles que ellos desempeñaron durante su formación de pregrado, como por ejemplo Rol de trabajador, proveedor del hogar, padre, cuidado de otros.

La Terapia Ocupacional, estudia los procesos de desarrollo de los individuos y cómo interactúan en diversos ambientes, visualizando la ocupación como una actividad social vital para el hombre. Ante la aparición de desequilibrio entre las capacidades de un individuo versus las demandas del ambiente, se genera un déficit en el funcionamiento ocupacional. Para disminuir o erradicar esta situación, el Terapeuta Ocupacional se encarga de realizar intervenciones con actividades como medio preventivo o terapéutico,

para lograr la armonía de las habilidades del sujeto en su ocupación, ocio y relaciones interpersonales en búsqueda de la inclusión social (Polonio, 2003).

En la interacción entre un sujeto y la sociedad, se genera una representación social, la forma en la que el sujeto va a participar y se va a comportar dentro de un grupo, esto se denomina *Roles ocupacionales*. Según el Marco de trabajo de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (“American Occupational Therapy Association - AOTA”), los roles son un conjunto de comportamientos socialmente esperados, se definen según la cultura a la que pertenezca, pueden ir variando según los intereses y el ciclo vital en el que se encuentre el sujeto (Ávila y cols., 2010). Existen agentes externos o sucesos que podrían limitar el funcionamiento ocupacional del sujeto; alteraciones en habilidades cognitivas, motoras, relaciones interpersonales no beneficiosas para la persona, entre otros. La privación de roles ocupacionales puede determinar el nivel de independencia y la calidad de vida de la persona, por ejemplo en etapa adolescente o adulto joven, si se limita o priva al sujeto de ejercer roles en la educación y/o trabajo, este a su vez altera la producción de bienes y servicios en el ser y llegar a ser (Marinho y cols., 2013).

Acorde a lo referido por Kielhofner, la vida y la identidad de una persona están dispuestas en gran medida por lo que hacen a diario, debido a la diversidad de contextos a los que se ve expuesto. Estos contextos proveen las elecciones para participar en actividades significativas, recursos y oportunidades que impactan en sus vidas (Kielhofner, 2006).

Es el constructo social, denominado “rol”, lo que establece que una misma función que posee normas y metas a cumplir, sea ejecutada de diversas maneras según el sujeto que esté desempeñando la labor. La conducta adaptativa de un sujeto varía según las exigencias del ambiente, es innata, muestra la forma en la que una persona interactúa con otro, y para que sea posible debe existir retroalimentación entre un sujeto y al menos otra persona. El desarrollo de nuevos vínculos implica una experiencia previa; se reconoce a nuevas personas con las cuáles interactúa el sujeto y los vincula a aquellos que estuvieron presentes a lo largo de su vida (Podcamisky, 2006).

Desde la sociología, el rol es un comportamiento esperado para un sujeto como un constructo o posición social denominada status. Cada status social implica derechos y

deberes, determinado según normas y comportamientos adecuados para ejercer el rol. Ralph Linton, Antropólogo, en los años 30' indicó que los roles sociales se forjaban a cargo de las funciones y características que los sujetos poseían, a su vez el status también puede modificar el actuar. Los status se determinan según una pauta social ligada al lugar en donde se encuentre el sujeto y se categorizan según el autor en status adscrito que es otorgado desde el nacimiento, es innato y no considera las características propias de los sujetos. El estatus adscrito estará mediado por agrupaciones como, sexo, edad, familia y relaciones de parentesco. Por otra parte, se encuentra el status adquirido, que hace referencia a las capacidades con las que cuenta un sujeto, conseguidas a través de la competitividad y esfuerzo individual. Estas están mediadas por el prestigio, las agrupaciones socioeconómicas y laborales (en Cuevas P., 2012).

La psicología propone un modelo organizado de la conducta, en donde grupos sociales definen una manera para comportarse según el rol que el sujeto posea; si consideramos el rol de madre en diversas etapas cronológicas, hace unos 60 años atrás, el prototipo de una madre era el mantener la casa limpia y ordenada, involucrada en las labores de crianza, entre otros. En la actualidad en efecto de los cambios culturales y los nuevos estilos de crianza que han ido emergiendo, una madre puede optar a trabajar, estudiar, expandir sus posibilidades. Según Pichón Riviere, Psicólogo (en Bauleo, 2000), los roles son organizaciones de conductas referentes a la posición del individuo en una red de interacción. Al considerar una red de interacciones, que condicionarán la forma en la que se ejercen los roles, se deben considerar las expectativas propias y las de los demás, así como también, es importante tener en cuenta lo que debemos hacer y lo que los demás esperen que hagamos al asumir un determinado lugar social.

La idea de rol surge de varias escuelas de pensamiento que han permitido a lo largo de los años distintas perspectivas para aproximarse a este concepto. Las teorías de roles se centran en describir en que forma los individuos socializan para asumir de manera congruente roles sociales que permitan mantener un orden social estable. Las teorías se organizan en función de que los sujetos desempeñan distintos roles o posiciones sociales determinadas por los roles que ejercen, con actitudes y comportamientos normativos (conjunto amplio de imperativos).

La teoría de roles define el rol en una triada de conceptos:

- Comportamiento social modelado y característico.
- Identidades o partes de los sujetos sociales.
- Guiones o expectativas de conductas entendidas, observadas y aceptadas por todos.

En relación con las expectativas normativas, estas nacen para uno mismo y para aquellos sujetos que estén en contraposición, como por ejemplo en la relación estudiante-profesor o médico-paciente, donde cada uno cumple una función. La interacción social se da sin problemas cuando el sujeto comprende su posición social, y se comparten y promulgan las expectativas y guiones de comportamiento entre ambos.

Bruce Biddle, connotado teórico de roles, identifica como relevantes, entre los conceptos más comunes y pertinentes específicos para el funcionalismo y el interaccionismo simbólico, los siguientes (en Jackson, 1998):

- Los conceptos *consenso* y *conformidad* explican la integración social, como la base de un orden social armónicamente integrado. Los teóricos funcionalistas refieren que al generar consensos normativos para el todo o grupos específicos, los sistemas sociales logran estar más integrados, lo que permite interacciones sin problema. La *conformidad* que presenta un individuo para adaptarse a un comportamiento modelado aceptable contribuye al *consenso*.
- La *conformidad* tiene como proceso primario subyacente la internalización de las expectativas del rol, en relación con sus normas, creencias o preferencias. Esta expectativa social en si misma puede generar conductas normativas en los otros, a través de la idea de que las expectativas generan un comportamiento. Idea compartida por la mayoría de las teorías.
- El interaccionismo simbólico, se centran más en el proceso de socialización de los jóvenes en el comportamiento adulto. Refieren que los jóvenes cuando fueron niños, a través de la estructura del juego y el tipo de juego, aprenden a asumir roles y durante esto internalizan las expectativas asociadas a estos roles de adultos. Considera ventajosa la *conformidad* y el *consenso* ya que facilitan la *integración social*.

- La *integración social* es valorada en la medida en que contribuye a la satisfacción personal cuando el sujeto logra ajustarse a la estructura social y ser aceptado.
- El concepto de *conflicto de roles* hace referencia a la aparición recurrente de expectativas de conducta incompatibles, que genera tensiones subjetivas. Estas tensiones pueden nacer de condiciones que obstaculizan la *conformidad* social, como son ambigüedad del rol, la sobrecarga de roles, la mala integración de los roles, y/o la identificación por parte del alumno de la falta de habilidades adecuadas para realizar las funciones esperadas del rol.
- La teoría de roles aborda la resolución de conflicto de rol a través de las nociones de ajuste de comportamiento y expectativas.

### **Contexto Institucional**

En relación con el contexto donde se realizó el estudio, La Universidad Autónoma de Chile es una universidad privada que se creó el 31 de julio de 1989 en la ciudad de Temuco, de acuerdo con las normas del Decreto de Fuerza de Ley N° 1 de 1980. La Universidad declara que fue creada para proporcionar nuevas opciones de formación a los estudiantes del sur del país. En el año 1995 la Universidad ingresó al sistema de acreditación del Consejo Superior de Educación. Mediante el Acuerdo N° 104/2002, el mencionado organismo certificó la plena autonomía de la Universidad años después. Luego en enero del año 2003 abre su sede en Talca sobre la plataforma del Instituto Profesional Valle Central, para posteriormente en mayo del mismo año iniciar el proceso de incorporación de la Universidad de San Andrés en Santiago debido a dificultades financieras y administrativas de la misma. Es así como nacen sus tres sedes de Temuco, Talca y Santiago, luego de un proceso de homogenización y estandarización que garantiza la equivalencia de los títulos y grados a través de la existencia de una sola Universidad, dotada de los mismos planes y programas de estudios y con niveles equivalentes en calidad de servicios.

El primer proceso de acreditación fue en el año 2006 en el ámbito de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). En la actualidad cuenta con más de 22.000 estudiantes y 18.000 egresados y fue nuevamente acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile por cuatro

años, desde octubre de 2015, hasta octubre de 2019, en las áreas obligatorias de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado, y en las optativas de Investigación y Vinculación con el Medio.

En el año 2016 la universidad ingresó a la gratuidad, lo que le genera obligaciones y deberes, vinculados al convenio firmado con el Ministerio de Educación. Por otra parte, la carrera es la única que, en calidad de universidad privada, forma parte de las escuelas de Terapia Ocupacional de Chile que son parte de esta política de ayuda estatal a la población vulnerable, que se encuentra entre los cinco primeros deciles de menores ingresos de la población del país.

La carrera de Terapia Ocupacional es una de las nueve carreras que forman parte de la Facultad de Ciencias de la Salud, nace en el año 2005 con la implementación del plan curricular de nueve semestres lectivos, que posteriormente cambia a diez semestres lectivos en el año 2010 (ver Tabla N°1).

La carrera se imparte actualmente en dos de sus tres sedes regionales, Temuco y Santiago.

Tabla 1: Planes de Estudio carrera de Terapia Ocupacional Universidad Autónoma de Chile

<b>Plan curricular implementado el año 2005</b>	<b>Plan de Estudios año 2010</b>	<b>Plan de Estudios Rediseño Curricular año 2014</b>
<p>Con una duración de 9 semestre lectivos, cuyos lineamientos se establecen en resolución N°255/2005.</p> <p>La última cohorte matriculada en este plan egresó el año 2013.</p>	<p>Resol. Rectoría N°094/2010, que complementa el plan 255/2005, agregando un 10º semestre, el cual permite a los estudiantes optar a un semestre más de práctica profesional.</p>	<p>Resol. Rectoría N° 265/2013 que se comenzó a impartir en marzo del 2014 con una duración de 10 semestres lectivos, elaborado en base a los lineamientos institucionales y de Facultad, en función del Modelo Educativo de la Universidad que considera como ejes la Centralidad en el estudiante, el Aprendizaje continuo, los Aprendizajes transversales y la Responsabilidad Social Universitaria.</p>

El ingreso de estudiantes se ha ido incrementando año a año, con un ingreso promedio anual de 140 estudiantes en Santiago y 120 estudiantes en Temuco.

En relación con el perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad en los últimos cinco años, el promedio de notas de ingreso es de 5,5 y el puntaje PSU es de 530 puntos; provienen de establecimientos subvencionados en su mayoría: 29,0% municipales y 67,0% particular subvencionado. Por otra parte, en el año 2014 el 75,0% de los estudiantes pertenecía a los tres primeros quintiles de ingreso (CNA-Chile, 2015).

Los tres primeros quintiles son catalogados como población vulnerable, ya que su ingreso per cápita los posiciona a algunos por debajo de la línea de la pobreza y/o son estudiantes que dependen de apoyos estatales en vivienda, salud y educación (primer quintil \$0-\$74.969; segundo quintil \$74.970-\$125.548; y el tercer quintil \$125.549-\$193.104), como es posible de observar en el marco referencial para medir la pobreza de la Encuesta Casen año 2013, en su versión revisada el 26 de enero del año 2015 “Nueva Metodología de Medición de la Pobreza por ingresos y Multidimensional” (Observatorio Social, 2015) (ver Tabla N° 2).

Tabla 2: Líneas de pobreza, según tamaño del hogar, nueva metodología Casen 2013.

Número de personas en el hogar	Valor línea de pobreza extrema (\$ noviembre 2013)	Valor línea de pobreza (\$ noviembre 2013)
1	91.274	136.911
2	148.275	222.413
3	196.940	295.409
4	240.874	361.311
5	281.596	422.395
6	319.929	479.894
7	356.383	534.574
8	391.301	586.952
9	424.931	637.396
10	457.455	686.182
<b>Promedio grupo de referencia</b> (4,43 personas)	258.720	388.081

Fuente: CEPAL - MDS.

En el caso particular de la carrera, destaca que el perfil de ingreso entre los años 2010 y 2014 de los estudiantes en la sede Santiago, está caracterizado por estudiantes que en su mayoría corresponden a establecimientos particulares subvencionados, con puntajes

en el campus Providencia PSU promedio de 520 puntos y NEM 5,5; mientras que el Llano PSU promedio 518 puntos y NEM 5,8. En el campus Providencia el promedio de beneficiarios del Crédito con Aval de Estado (CAE) es de 80,1% de los estudiantes, mientras que el Llano los beneficiados con CAE son en promedio 78,5%. No se cuenta con información disponible sobre los quintiles de ingreso en la carrera.

La población del estudio son los estudiantes que ingresan al momento de la acreditación de la Universidad y que a la fecha han logrado egresar de la promoción del año 2010. La elección de este grupo responde a que esta promoción forma parte del plan de estudio que a través de Resolución de Rectoría N°094/2010, complementa el plan 255/2005, agregando un 10° semestre y por lo tanto agrega dos prácticas adicionales que los equipara al resto de universidades de Chile (Universidad Autónoma de Chile, 2013b).

La cohorte del 2010, en los registros curriculares de la universidad, a lo largo de los años que dura su proceso curricular, presenta la siguiente distribución en relación con la obtención del grado académico y el título, junto a la cantidad de alumnos reprobados por año, ver en Tabla N°3 y N°4.

Tabla 3. Registros curriculares cohorte 2010 Sede Providencia

Sede Providencia								
Año Proceso	Vigente	Con Causal Eliminación	Total Alumnos	Nuevos	Antiguos	Grados	Título	Reprobados
2010	56	0	56	56	0	0	0	0
2011	51	0	51	1	50	0	0	0
2012	51	0	51	0	51	0	0	0
2013	46	0	46	0	46	0	0	0
2014	43	0	43	0	43	17	17	4
2015	26	0	26	0	26	9	9	4
2016	11	0	11	0	11	5	5	0
2017	5	0	5	0	5	2	1	1
2018	1	0	1	0	1	0	0	0



Tabla 4. Registros curriculares cohorte 2010 Sede El Llano

Sede El Llano								
Año Proceso	Vigente	Con Causal Eliminación	Total Alumnos	Nuevos	Antiguos	Grados	Título	Reprobaron
2010	91	0	91	91	0	0	0	0
2011	83	0	83	0	83	0	0	0
2012	77	2	77	0	77	0	0	0
2013	75	0	75	0	75	2	2	0
2014	67	0	67	0	67	24	24	1
2015	42	0	42	0	42	23	23	5
2016	14	0	14	0	14	4	4	2
2017	10	0	10	0	10	2	2	0
2018	3	0	3	0	3	0	0	0

De los alumnos que se presentaron a dar el examen de grado, considerando el total de la cohorte 2010 reprobó el 11,0% en el año 2014, 25,0% en el año 2015, 22,0% en el año 2016 y 33,0% en el año 2017.

Es importante mencionar que la promoción de este estudio fue formada en el currículo que estaba basado en contenidos y objetivos, bajo el paradigma del Modelo Educativo presente desde el año 2005 que se crea la carrera. Justamente en el año 2010, luego del primer proceso de acreditación Institucional, la Universidad compromete la revisión y perfeccionamiento de su Modelo Educativo sobre la base de procesos de mejoramiento continuo como fundamental para el aseguramiento de la calidad, en donde todas las propuestas de mejora se efectuaron -según lo declarado en documentos formales de la Universidad- sin cambiar los ejes fundamentales del modelo, respetando la esencia de los lineamientos pedagógicos y curriculares, actualizando y potenciando lineamientos curriculares y pedagógicos (Universidad Autónoma de Chile, 2013a). Desde el año 2010, donde se enfatiza su formalización, se implementan diversas estrategias como difusión del Modelo, capacitación a profesorado, jornadas y cursos de perfeccionamiento, entre otras, que impactan en la formación de esta generación, que inicia su proceso enseñanza aprendizaje bajo las premisas de un Modelo que desde el año 2009 cobra fuerza como eje para el rediseño curricular del año 2014.

Los puntajes promedios de PSU de ingreso y de las notas de enseñanza media de la cohorte del 2010 son similares, observándose en los registros curriculares para el campus el Llano 525 puntos PSU y 5,5 promedio de notas; y para el campus Providencia 526 puntos PSU y 5,7 en promedio de notas. En relación con el tipo de establecimiento los estudiantes del campus el Llano en un 69,23% pertenecen a colegios particulares subvencionados, mientras que en el campus Providencia pertenecen en un 64,28%.

En relación con el examen de título la universidad establece como exigencia del currículo la rendición de un examen para terminar el proceso de formación académica. En la Carrera de Terapia ocupacional los alumnos deben sortear un caso clínico del área de Salud Mental y un caso del área de Salud Física. Ambos casos clínicos incorporan como antecedentes relevantes aspectos clínicos funcionales del usuario, características de su desempeño y contexto ocupacional, y características semiológicas de la patología que posee. Se espera que con estos elementos el estudiante sea capaz de proponer oralmente una propuesta de intervención fundamentada en marcos de trabajo a utilizar o modelos de referencia, junto a objetivos de intervención, estrategias a utilizar y evaluaciones pertinentes de aplicar para recabar más información u objetivar los logros.

El día del examen el estudiante entra a una oficina donde sortea un sobre que contiene los casos a resolver. En este lugar el estudiante tiene 30 minutos para generar la propuesta, antes de pasar a presentar su caso frente a la comisión que se encuentra en otra sala. La comisión está compuesta por dos académicos especialistas del área de Salud Mental y dos académicos especialistas del área de Salud Física, más un jefe de comisión o moderador que se encarga de tomar el tiempo, da la bienvenida al estudiante y le explica cómo es el examen, explicitando los elementos que se espera que él incluya. Una vez finalizada la exposición de cada caso por el estudiante, la comisión realiza preguntas para profundizar sobre el juicio clínico y disciplinar del estudiante. El orden de presentación de los casos es elegido por el estudiante y las preguntas de profundización se realizan después de cada uno de los casos por separado. El moderador establece media hora para cada caso clínico. El examen finaliza cuando el estudiante en el plazo de una hora expone ambos casos clínicos, la comisión en forma privada evalúa con una rúbrica su desempeño y entrega la nota de manera presencial.

La rúbrica (ver rubrica en anexo 1) contempla el manejo y dominio de la semiología clínica; el dominio y manejo de marcos de referencia de Terapia Ocupacional y de la situación de salud del usuario; la propuesta de objetivos y estrategias terapéuticas a utilizar; las evaluaciones propuestas y su coherencia con el cuadro clínico y la situación de salud del usuario; y las habilidades actitudinales como el contacto visual, fluidez del discurso, seguridad, dominio de la situación de examen, entre otras. Cada académico evalúa el desempeño de manera individual y luego se consensua la evaluación final por área, para posteriormente sacar un promedio final entre ambas áreas que arroja un puntaje que se traduce en una nota final de aprobación (igual o superior a 4.0) o reprobación (igual o inferior a 3.9).

Los estudiantes conocen el dispositivo evaluativo del examen de título, la rúbrica y su contenido, junto a las características de este. Esta información es reforzada en el momento del egreso en una reunión formal.

### **Percepción de los estudiantes sobre factores que favorecen el éxito en el examen de título**

Se han establecido distintos apoyos para ayudar a los egresados a través de tutorías preparatorias. Se llevó a cabo, entre el 20 de junio y el 29 de agosto del año 2015, siete tutorías de apoyo en el área Salud Física para el examen de Título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile. Las tutorías se realizaron los sábados. Asistieron entre 20 a 32 estudiantes. El grupo objetivo fueron los egresados en espera de rendir el examen de título. La metodología consistió en sesiones presenciales de 4 horas cronológicas de duración en donde se trabajó aspectos relacionados con el dominio de contenidos y aspectos relevantes del proceso de razonamiento clínico de la temática a abordar, junto a trabajo no presencial de estudio autónomo guiado a través de material de apoyo. Se aplicó además un diagnóstico participativo y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb (Kolb, n.d).

Cada sesión presencial estuvo a la base el aprendizaje cooperativo en pequeño grupo que puso énfasis en la exposición oral de cada caso. En ésta se facilitó el análisis de un

caso clínico por sesión. El contenido temático de cada caso clínico fue preparado por cada egresado en un horario semanal no presencial de estudio independiente. Se envió material de apoyo todas las semanas previo a la reunión presencial. El tema fue entregado al final de cada sesión y se eligió de mutuo acuerdo con los estudiantes en la sesión uno, que correspondió a una evaluación exploratoria inicial de necesidades (diagnóstico participativo) y evaluación de los estilos de aprendizaje. Se abordó técnicas de razonamiento clínico para facilitar la priorización de la problemática ocupacional; y se enfatizaron estrategias de apoyo para los distintos estilos de aprendizaje, posterior a la concientización de estos.

Estas tutorías de carácter colaborativo, facilitador, promueven el desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias de auto evaluación y auto aprendizaje (Sanders, 2006). Cuando se anima a los estudiantes a reflexionar en torno a su propio proceso de aprendizaje, se aumentan las posibilidades de éxito, ya que el evaluar el grado de conocimiento que tienen sobre un tema, les permite identificar las áreas que requieren un mayor desarrollo (Brown, 2004; David & Macfarlane-Dick, 2006). Bajo esta misma lógica en el año 2015 en estas tutorías, a través de diagnósticos participativos, se identificaron distintos ejes o ámbitos relacionados con el problema, que según la percepción de los estudiantes involucrados podrían estar relacionado con el éxito en el examen. Entre los factores identificados se encuentran:

- Factores relacionados con el aprendizaje autónomo como la capacidad de planificación del aprendizaje y la autogestión/autoevaluación (Dimensiones procedimentales y aspectos cognitivos vinculados a la autonomía)
- Factores personales como la autoconfianza, la autocrítica, la flexibilidad, la responsabilidad, entre otros (Aspectos actitudinales).
- Responsabilidades asociadas a los distintos roles que desempeñan (Rol de padre, proveedor del hogar, cuidado de otros) que les demandan responsabilidades paralelas y determinan el uso de su tiempo.
- Manejo conceptual de las distintas áreas de intervención en Terapia Ocupacional.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Durante el transcurso de los años, y junto a los ajustes curriculares realizados, se ha podido observar que la tasa de aprobación del examen de Título de Terapia Ocupacional en la Universidad Autónoma de Chile es baja. Año a año, de los estudiantes que voluntariamente se presentan a dar el examen, entre un 40,0% y un 60,0% de los estudiantes reprueba en primera oportunidad dicha instancia, considerando distintas cohortes de ingreso, lo que impacta en el indicador de titulación oportuna, que se entiende como el número de años que dura la carrera. Por otra parte, cada vez que un estudiante se presenta a dar el examen debe pagar el 9,0% del valor total del arancel, lo que significa un costo económico asociado. Todo lo antes mencionado es un problema identificado por la carrera que genera preocupación.

Todos los estudiantes que se presentan a dar el examen de grado están en condición de egresados, lo que significa que han cumplido y aprobado con todas las exigencias contempladas en los planes de estudio -asignaturas y actividades- hasta el último año de la carrera. La condición de egresado excluye el proceso de titulación (Universidad Autónoma de Chile, 2016b). Según lo antes mencionado, los estudiantes egresados son considerados competentes, por tanto, poseen dominio de las habilidades declaradas en cada uno de los programas de las asignaturas cursadas. Esto significa que al menos desde el punto de vista del dominio teórico disciplinar ellos están preparados para rendir el examen de título.

Por todo lo antes mencionado, resulta entonces prioritario para la carrera caracterizar a los estudiantes que tienen éxito en el examen y los que reprueban, con el fin de identificar los factores presentes en los estudiantes que podrían estar relacionados con el éxito en el examen de título.

El presente trabajo pretendió identificar los factores ocupacionales, como el rol que desempeñan; el rendimiento académico, medido a través de la nota de licenciatura y práctica; y sus habilidades de aprendizaje auto dirigido.

No se consideraron en este estudio variables tales como coherencia de las estrategias de enseñanza durante la formación con la modalidad del examen, coherencia de estándares de desempeño durante el recorrido curricular y el examen de título, entre otros relacionados con el proceso de pregrado, ya que se asume como supuesto que existe una coherencia desde el modelo educativo y la formación continua del profesorado, que permiten el logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos declarándolos como competentes al momento de egresar, desde una perspectiva actitudinal, procedimental y teórica. Por otra parte, se considera que el examen de Título en su modalidad y dispositivo evaluativo, cumplen con los estándares pedagógicos de la universidad, ya que han sido validados y revisados por la misma.

### **Pregunta de estudio**

¿Qué factores favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad autónoma de Chile?

### **Hipótesis**

Existen factores ocupacionales y del aprendizaje autodirigido que se asocian con el éxito de los estudiantes en el examen de Título de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile.

### **Objetivos Generales**

Analizar los factores del aprendizaje independiente y ocupacionales que favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile.

## **Objetivos Específicos**

- Describir las características ocupacionales y de rendimiento académico de los estudiantes de que aprueban y los que reprueban el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile, Región Metropolitana.
- Describir los factores de aprendizaje autodirigido de los estudiantes que aprueban y los que reprueban el examen de título.
- Comparar las características entre los estudiantes que aprueban y los que reprueban el examen de título.
- Identificar los factores contribuyentes al éxito en el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile.

## Definición operacional de los objetivos

VARIABLE	SUB VARIABLES	CATEGORIA	DESCRIPCIÓN
Edad		Número de años	Edad de los egresados al momento de dar el examen de título
Hijos		Número de Hijos	Se refiere al N° de hijos vivos que el egresado tenía al rendir el examen de título.
Sexo		Hombre	Se refiere al sexo biológico
		Mujer	
Rendimiento	Nota de licenciado	Escala Numérica del 1 al 7.	Promedio de todas las notas con las que aprueban cada semestre de la carrera. Esto incorpora el semestre de prácticas.
	Nota de práctica		
Rol Ocupacional	Trabajador	SI o NO	Roles que desempeñaron en calidad de estudiantes durante su formación de pregrado que a juicio de los egresados tenían un impacto en la distribución y uso de su tiempo.
	Proveedor del hogar		
	Padre/ madre		
	Cuidador (cuidado de otros)		
Aprendizaje Auto dirigido	Planificación del aprendizaje	Escala de Likert	Aquella capacidad que tiene el estudiante de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, organizarlo y gestionarlo (Parra y cols., 2010). Considera las dimensiones o aspectos presentes en la subvariable.
	Deseo de aprender		
	Autoconfianza		
	Autogestión		
	Autoevaluación		



## DISEÑO METODOLÓGICO

### Tipo de Estudio

Estudio observacional de tipo analítico transversal, ya que se realizó una sola medición en el tiempo, en donde se determinó causalidad en el problema de estudio antes mencionado.

### Grupo de estudio

**Criterios de inclusión:** El grupo de estudio estuvo constituido por los estudiantes de la carrera de Terapia ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile de la Región Metropolitana que ingresaron en el año 2010, que egresaron y rindieron su examen de título, entre diciembre del 2014 y marzo del 2017.

En los registros curriculares se encontró a 91 estudiantes en el campus el Llano y 56 en el campus Providencia como población de la cohorte 2010.

**Criterios de exclusión:** Se excluyeron los estudiantes que a pesar de haber ingresado el año 2010, aún no habían egresado y/o rendido el examen de título hasta marzo del año 2017.

La población de egresado fue dividida en dos grupos de acuerdo con el resultado en su primer examen de título:

G1: Los estudiantes que tuvieron éxito en el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile, que se entiende como aquellos que aprobaron con nota superior a 4.0 el examen.

G2: Los estudiantes que fracasaron en el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile, que se entiende como aquellos que reprobaron el examen con nota inferior o igual a 3.9 por primera vez.

## **Procedimiento de obtención de datos y aspectos éticos**

Las fuentes de información para la obtención de los datos de rendimiento académico se obtuvieron a través de la revisión de la base de datos de la universidad, y la información sobre los datos ocupacionales y sus habilidades para el aprendizaje auto dirigido, del contenido de las encuestas.

Dentro de las consideraciones éticas, están:

- Se diseñó una base de datos especial para el estudio la que permitió contener las variables a analizar. Esta base fue confidencial y codificada para no revelar el nombre del participante.
- En primera instancia se les invitó a los participantes que cumplieran con los criterios de inclusión vía correo electrónico a participar del estudio, solicitándole autorización para ser contactados en instancias posteriores de manera telefónica o por correo electrónico.
- Para ser incluido en el estudio los participantes debieron aceptar en formato electrónico un consentimiento informado, previo a la aplicación del instrumento, en donde se le explicó de manera escrita los objetivos, implicancias y alcances del estudio.
- Dicho documento explicitó el resguardo de la identidad de los participantes, así también la privacidad y libertad de la persona en participar en el estudio. El consentimiento permitió al investigador hacer uso de los datos obtenidos para la elaboración de los resultados y posterior publicación de estos.
- La encuesta que contiene la Escala de Aprendizaje autodirigido fue aplicada en formato electrónico en una primera instancia. Aquellos estudiantes que no respondieron en un plazo aproximado de 5 días se les reenvió el instrumento hasta en 3 oportunidades.
- Se excluyó del estudio a los estudiantes que no contestaron la escala después del envío, después de 1 mes de enviada la encuesta por tercera vez.

## **Instrumentos de recolección de datos**

Para evaluar la autodirección en los aprendizajes en los estudiantes se utilizó la Escala de Preparación al Aprendizaje Independiente (EPAI) de Fischer, King y Tague, traducido al español y validado en estudiantes de medicina chilenos (Fasce y cols., 2011; Fasce y cols., 2013). La escala fue de auto aplicación.

Esta escala está compuesta por 40 ítems que presentan atributos, habilidades o aspectos motivacionales que son característicos de los estudiantes autónomos. En la escala de auto aplicación el participante debe indicar el grado en que el ítem representa una característica de él, utilizando una de cinco alternativas:

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso
- De acuerdo
- Muy de acuerdo.

La Escala de Aprendizaje autodirigido (Escala General) presenta una estructura de cinco factores o subescalas que tributan al aprendizaje auto dirigido: una dimensión procedimental: “Planificación del aprendizaje”; aspectos actitudinales: “Deseo por aprender” y “Autoconfianza”; y aspectos cognitivos vinculados a la autonomía: “Autogestión” y “Autoevaluación” (Ver Escala en Anexo 1).

Los factores de acuerdo con la validación de Eduardo Fasce y colaboradores, en el año 2011, son cinco y para su cálculo se considera lo siguiente:

**Factor 1:** Conformado por los ítems (ordenados de mayor a menor coeficiente de configuración) 28, 30, 3, 27, 32, 15, 5, 7, 40 y 2. Apunta a las capacidades del sujeto para organizar y regular sus tiempos y actividades de aprendizaje, denominándose **Planificación del aprendizaje.**

**Factor 2:** Con los ítems 25, 26, 23, 22, 24 y 9. Alude al afán del sujeto por aprender nuevos contenidos y su capacidad para disfrutar el proceso, denominándose **Deseo de aprender**.

**Factor 3:** Con los ítems 21, 37, 11, 36, 18, 39, 6, 17 y 19. Alude a características positivas que el sujeto se atribuye a sí mismo como aprendiz, llamándose **Autoconfianza**.

**Factor 4:** Con ítems 35, 31, 38, 10, 8, 29, 4, 13 y 12. Se refiere a la disposición del sujeto a asumir la responsabilidad por sus decisiones y tomar éstas de manera reflexiva y crítica, por lo que se denominó **Autogestión**.

**Factor 5:** Con los ítems 33, 16, 34, y 20. Alude a la capacidad del sujeto para analizar críticamente su desempeño de acuerdo con criterios definidos por el mismo, denominándose **Autoevaluación**

A la escala antes mencionada se incluyó un formato que contenía las siguientes variables:

- Edad
- Hijos
- Sexo
- Rol Ocupacional

De los datos obtenidos se separaron a los estudiantes en dos grupos de acuerdo con el resultado de su primer examen:

- Estudiantes que Aprobaron el examen de título (resultado éxito)
- Estudiantes que No Aprobaron el examen de título (resultado fracaso)

## **Análisis de datos obtenidos**

Se calcularon medidas descriptivas y prueba de significación para determinar la relación del aprendizaje auto dirigido y factores ocupacionales de los estudiantes con la condición de aprobación.

Se aplicó un análisis multivariado para identificar la importancia de cada factor en el éxito del examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile, Región Metropolitana.

Las variables numéricas continuas se presentaron en mediana y rango intercuartílico. Las variables categóricas se presentaron en frecuencias y porcentajes.

Se elaboró un modelo de regresión logística múltiple considerando como variable respuesta la aprobación/reprobación y como variables predictoras el rendimiento (notas), el rol y las puntuaciones de la encuesta. Para obtener un modelo balanceado se utilizó un método de selección de variables de tipo Stepwise con una probabilidad de retención de 0.2, según el criterio de Hosmer-Lemeshow. Todos los test estadísticos son de dos colas y se consideró como significativo un valor p menor a 0.05.

Los datos obtenidos fueron analizados a través del uso del software estadístico Stata 15.1 (StataCorp. 2017. Stata Statistical Software: Release 15. College Station, TX: StataCorp LLC).

# RESULTADOS

## 1. Información General

El número total de la muestra fue de 61 encuestados. El 20,0% fue de género masculino y el restante 80,0% de género femenino, (Gráfico N°1). La edad promedio fue 26 años, siendo la edad mayor 33 años y la menor 24 años. Considerando el total de la muestra, el 46,0% su Sede de estudio fue Providencia y el 54,0% fue Sede El Llano, (Gráfico N°2).

La Tasa de Aprobación total de la muestra fue de 72,0% y la de No aprobación 28,0%, (Gráfico N°3).

Gráfico N°1: Género



Gráfico N°2: Sede de estudio

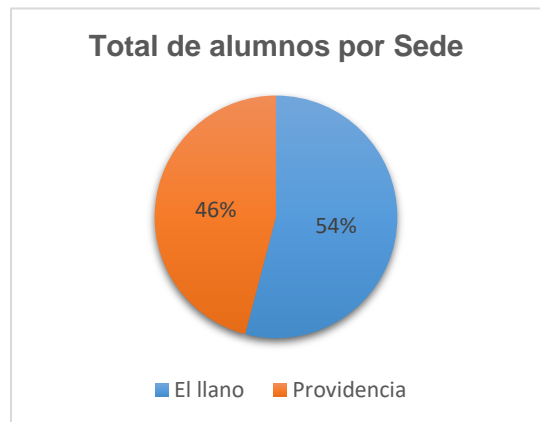
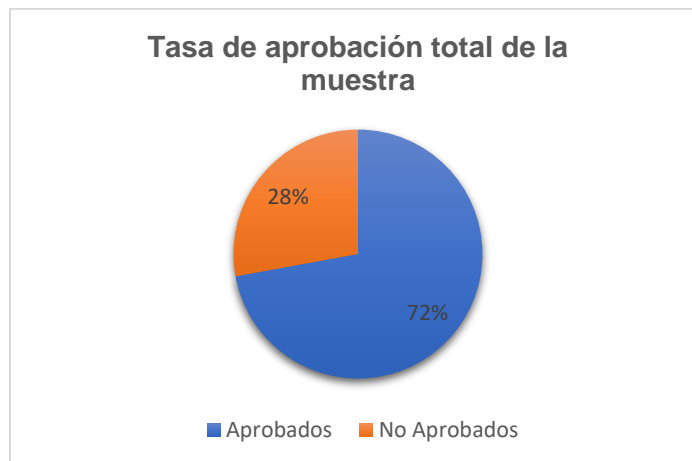


Gráfico N°3: Tasa de Aprobación total



En relación con la nota de licenciatura, el promedio de notas obtenido por el total de la muestra fue de 5,34. El 50,0% obtuvo 5,3 o menos, siendo la nota menor 4,8 y la mayor 6,0. El 25,0% obtuvo nota 5,1 o menos, mientras que el 5,0% más alto obtuvo 6,0.

Del total de los alumnos, la nota de la práctica profesional obtuvo un promedio de 6,24, siendo la nota más baja 5,0 y la más alta 6,9. El 25,0% de la muestra obtuvo nota 6,0 o menos, mientras que el 5,0% más alto obtuvo nota 6,7 o más.

En relación con el Rol desempeñado por los estudiantes durante su formación universitaria, del total de la muestra el 64,0% refieren haber desempeñado el Rol de Trabajador, el 8,0% Rol de Proveedor, 18,0% el de Padre, el 25,0% el de Cuidado de otros y 21,0% refieren no haber desempeñado roles.

Por otra parte, en cuanto al desempeño de roles durante el transcurso de sus estudios, 50,0% de la muestra refiere haber desempeñado al menos un Rol, el 1,0% cuatro roles, el 5,0% desempeñó tres roles, el 10,0% cumplió dos roles y 10,0% refiere no haber desempeñado algún Rol.

## **2. Resultados por condición de Aprobación**

A continuación, se presentan los atributos generales de la muestra según condición de Aprobación del examen (Tabla N°5). Todas las variables y sus porcentajes están en relación con el total de cada variable independiente, considerando condición de aprobación.

**Tabla 5. Descripción de muestra según condición de Aprobación.**

		Aprobados		No Aprobados		Total variable
		N°	%	N°	%	
<b>Total de alumnos</b>		44	72,0	17	28,0	61
<b>Sedes</b>	<b>El Llano</b>	25	76,0	8	24,0	33
	<b>Providencia</b>	19	68,0	9	32,0	28
<b>Sexo</b>	<b>Femenino</b>	34	70,0	15	30,0	49
	<b>Masculino</b>	10	83,0	2	17,0	12
<b>Rol Ocupacional</b>	<b>Con Rol</b>	33	69,0	15	31,0	48
	<b>Sin Rol</b>	11	85,0	2	15,0	13
<b>N° de hijos</b>	<b>Con hijos</b>	9	75,0	3	25,00	12
	<b>Sin hijos</b>	35	72,0	14	28,0	49
<b>Calificaciones</b>	<b>Promedio de Nota licenciatura</b>	5,36		5,35		-
	<b>Promedio de Nota práctica</b>	6,26		6,26		-

En relación con la sede de origen, en la sede el llano el 76% aprobó y el 24% no aprobó. En el caso la sede providencia el 68% Aprobó y el 32% No aprobó.

Del total de mujeres de la muestra el 70% aprobó y el 30% reprobó. En el caso de los hombres el 83% aprobó y el 17% No aprobó.



En relación con el desempeño de roles se observa que 69,0% de los alumnos que tenían roles Aprobaron y el 31% de estos No aprobó. De los alumnos que refirieron no desempeñar roles el 85% Aprobó y el 15% No aprobó.

En relación con el número de hijos, el 75,0% de los alumnos que tuvieron hijos logró aprobar y el 25,0% de los alumnos No aprobó. De los alumnos que refirieron no tener hijos el 72% Aprobó y el 28% No aprobó.

La nota promedio de licenciatura y práctica no presenta diferencias significativas, siendo incluso el mismo promedio de nota práctica para los alumnos que Aprobaron y los que No aprobaron

### 3. Resultados por dimensión de Escala de Aprendizaje autodirigido

De acuerdo con los resultados obtenidos en la Escala de Aprendizaje autodirigido (Escala General), se describe por factor el total de la muestra, Aprobados y No aprobados:

#### Factor 1 “Planificación del aprendizaje”:

El promedio para el total de la muestra fue de 33,91 puntos (DS=3,57). Ver detalle de constructo de preguntas en Tabla N°6.

Tabla 6. Habilidades Planificación del Aprendizaje según constructo

Planificación del Aprendizaje	Constructo por pregunta
P28	Soy auto disciplinado
P30	Soy desorganizado
P3	Manejo mal mi tiempo
P27	Me doy tiempos específicos para mi estudio
P32	Soy metódico
P15	Soy responsable
P5	Me fijo horarios rigurosos
P7	Soy sistemático en mi aprendizaje
P40	Me falta control en mi vida
P2	Priorizo mi trabajo

La distribución de las respuestas para el grupo de estudiantes Aprobados se observa en el Gráfico N°4 y para el grupo de No aprobados en el Gráfico N°5.

Gráfico N°4: Planificación del aprendizaje estudiantes Aprobados

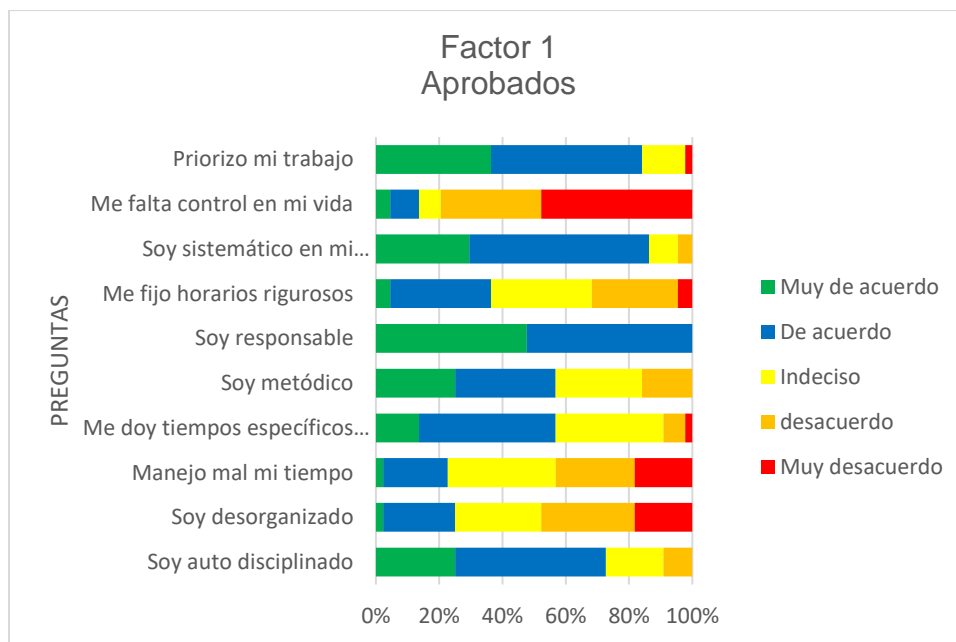
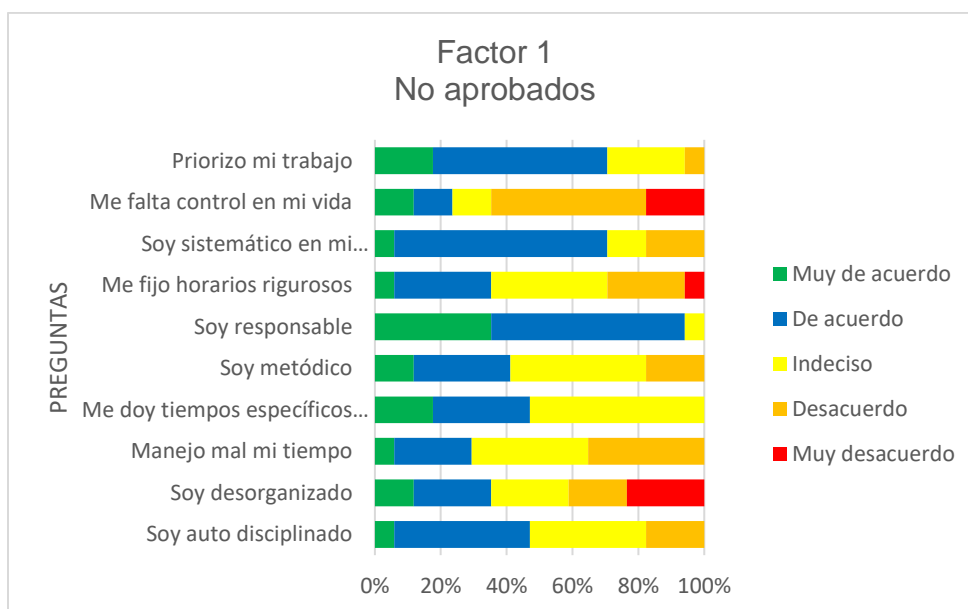


Gráfico N°5: Planificación del aprendizaje estudiantes No aprobados

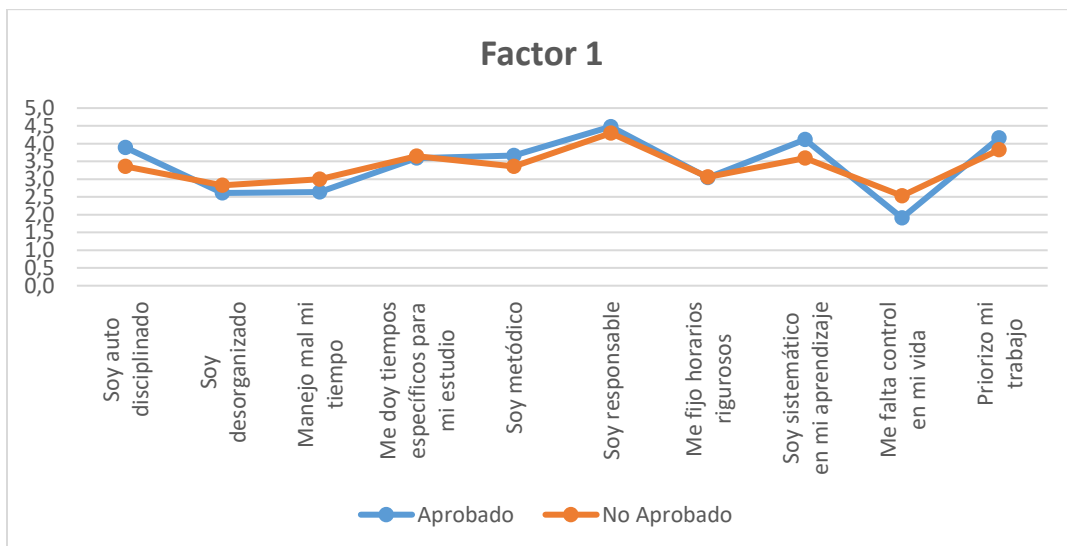


Como puede observarse en el Gráfico N°4, al analizar los factores relativos a estudiantes Aprobados, se aprecia que afirmaron en su totalidad ser responsables con aspectos académicos. Alrededor del 84,0% del alumnado refiere priorizar su trabajo y ser sistemático en cuanto al aprendizaje. El 80,0% de los estudiantes Aprobados afirma tener control en su vida. Alrededor de la mitad de estos estudiantes asiente poseer manejo de su tiempo y ser organizado ante aspectos referentes al proceso de aprendizaje. Destaca el reconocimiento de habilidades tales como la responsabilidad y sistematización del aprendizaje.

En el caso de los estudiantes No aprobados se observa en el Gráfico N°5, que más de la mitad del grupo de estudiantes No aprobados, refieren ser responsables en el ámbito educacional, además de ser sistemáticos en el proceso de aprendizaje y priorizar su trabajo. La mayoría percibe que posee control sobre su vida, al menos un tercio de los entrevistados indican estar de acuerdo y/o indecisos ante el constructo. Destaca la respuesta de la pregunta respecto a la organización en el ámbito académico, en donde se observa que alrededor del 36,0% de los estudiantes No aprobados se considera desorganizado.

Es posible observar el desempeño comparativo de los alumnos para el factor 1 en el Gráfico N°6

Gráfico N°6: Planificación del aprendizaje Aprobados v/s No Aprobados



**Factor 2 “Deseo por aprender”:** El promedio para el total de la muestra fue de 26,25 puntos (DS=3,06). Ver detalle de constructo de preguntas en Tabla N°7.

Tabla 7. Habilidades Deseo de aprender según constructo

Deseo de Aprender	Constructo por pregunta
P25	Deseo aprender nueva información
P26	Disfruto aprendiendo nueva información
P23	Tengo necesidad de aprender
P22	Disfruto estudiando
P24	Disfruto un desafío
P9	Necesito saber el por qué de las cosas

La distribución de las respuestas para el grupo de estudiantes Aprobados se observa en el Gráfico N°7 y para el grupo de No aprobados en el Gráfico N°8.

Gráfico N°7: Deseo de aprender estudiantes Aprobados

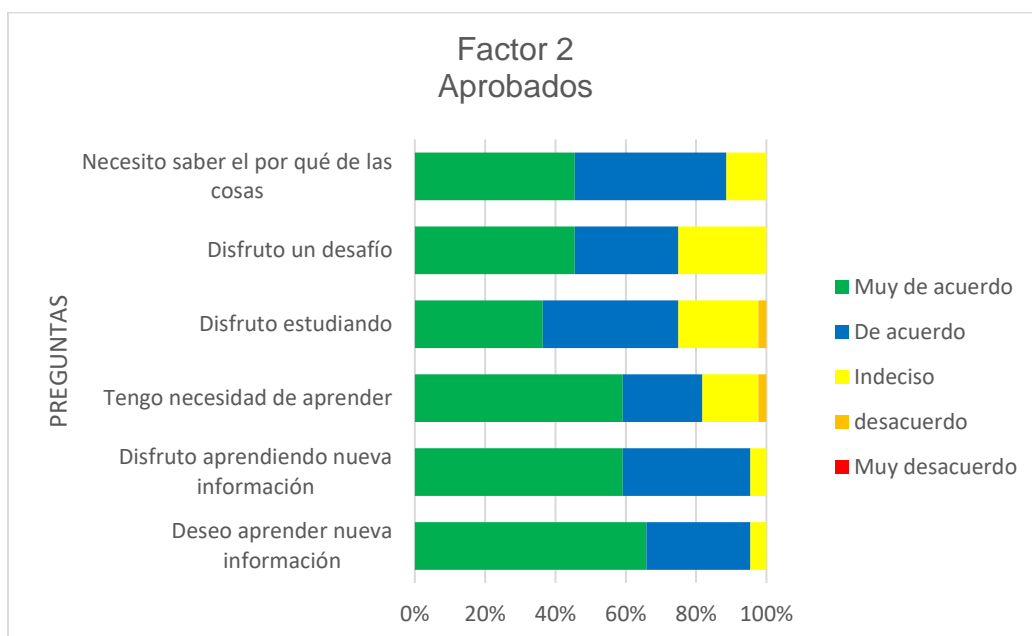
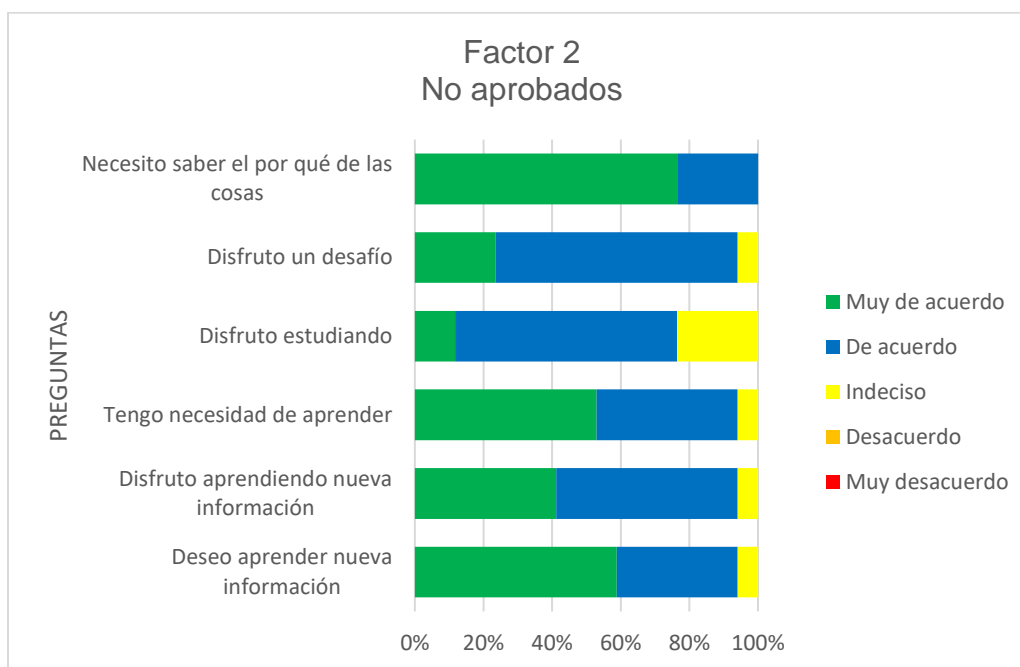


Gráfico N°8: Deseo de aprender estudiantes No aprobados

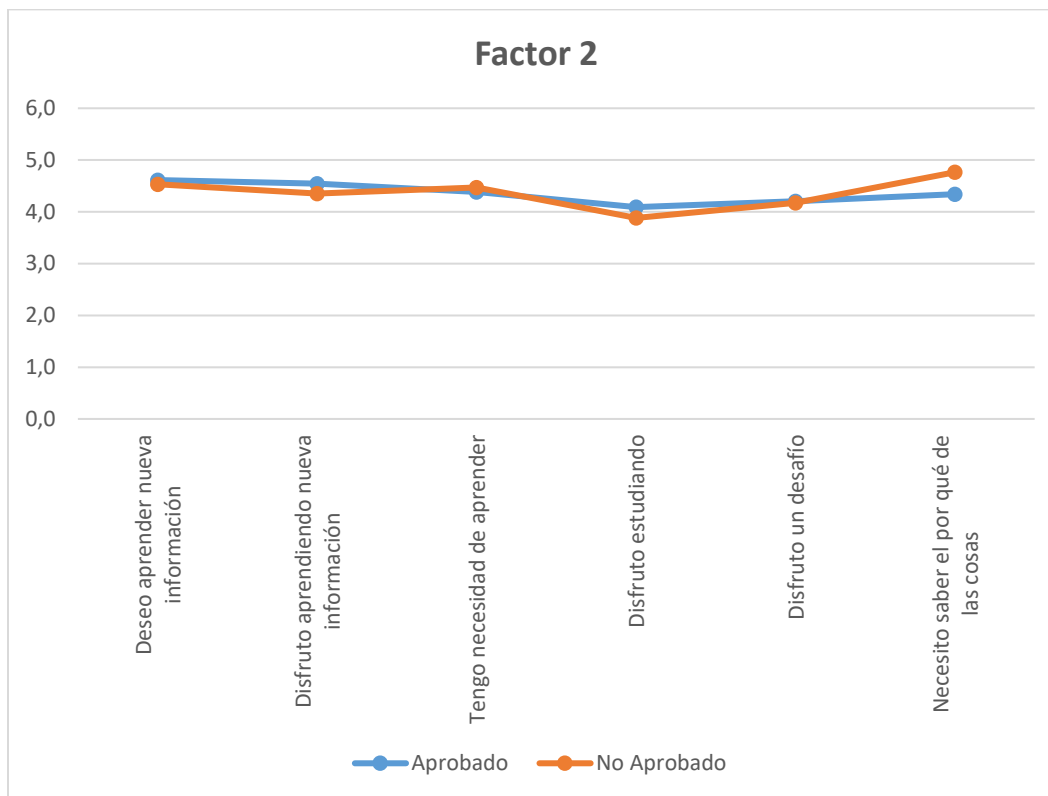


Como puede observarse en el Gráfico N°7, al analizar los factores relativos a estudiantes Aprobados, el 95,0% de los estudiantes Aprobados posee el anhelo de aprender nueva información y disfruta del proceso de aprendizaje de integrar información nueva. Alrededor del 75,0% de los estudiantes refiere disfrutar mientras estudia, además de disfrutar de nuevos desafíos, sólo un 25,0% de los estudiantes aprobados indica sentirse indeciso respecto a este constructo. Se aprecia el reconocimiento de habilidades tales como la necesidad, el deseo y el disfrute de aprender nueva información

En el caso de los estudiantes No aprobados se observa en el Grafico N°8, que todos los estudiantes asienten ante la necesidad de saber el por qué de las cosas, se manifiestan casi en su totalidad, con un 95,0% de afirmaciones, ante los constructos de disfrutar de un desafío, desean aprender nueva información, además de referir un deleite ante el aprendizaje de nueva información y poseer la necesidad de aprender. A pesar de no presentarse una percepción negativa ante el constructo disfruto estudiando, alrededor de un tercio de los estudiantes No aprobados destaca reconocimiento de la indecisión en el disfrute del estudio.

Es posible observar el desempeño comparativo de los alumnos para el factor 2 en el Gráfico N°9

Gráfico N°9: Deseo de aprender Aprobados v/s No Aprobados



**Factor 3 “Autoconfianza”:** El promedio fue de 36,76 puntos (DS=3,75). Ver detalle de constructo de preguntas en Tabla N°8.

Tabla 8. Habilidades Autoconfianza según constructo

Autoconfianza	Constructo por pregunta
P21	Confío en mi habilidad para buscar información
P37	Puedo encontrar información por mi cuenta
P11	Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje
P36	Se puede confiar en que puedo aprender por mi cuenta
P18	Tengo altos estándares personales
P39	Prefiero establecer mis propias metas
P6	Prefiero planificar mi propio aprendizaje
P17	Tengo grandes expectativas de mí mismo
P19	Tengo alta confianza en mis habilidades

La distribución de las respuestas para el grupo de estudiantes Aprobados se observa en el Gráfico N°10 y para el grupo de No aprobados en el Gráfico N°11.

Gráfico N°10: Autoconfianza estudiantes Aprobados

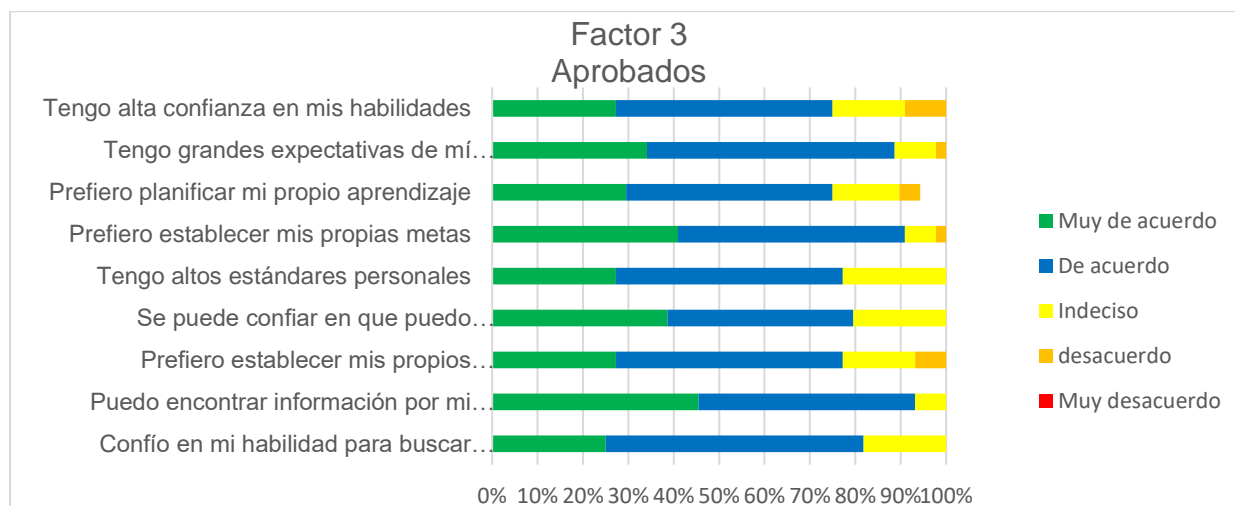
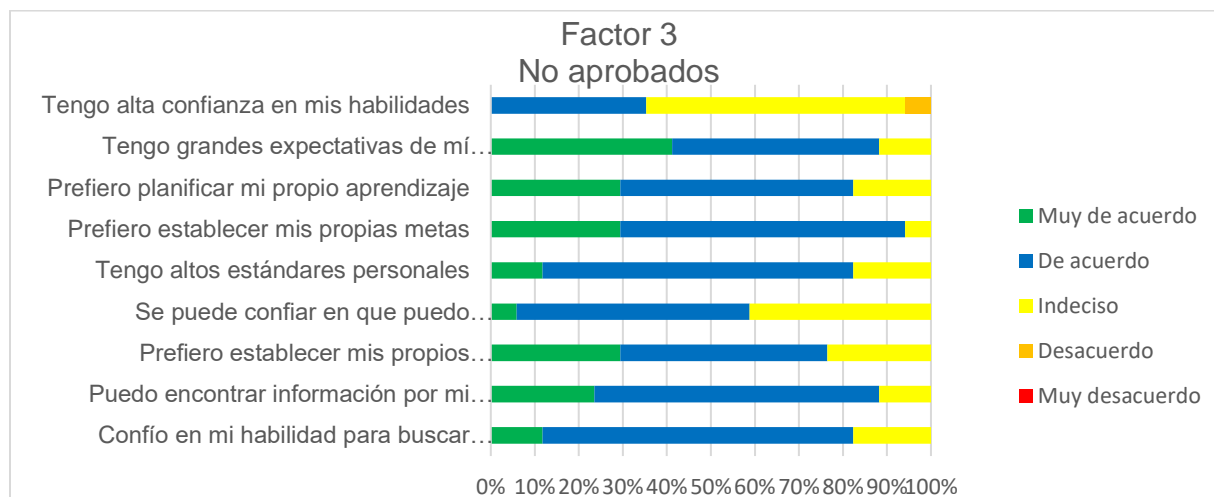


Gráfico N°11: Autoconfianza estudiantes No aprobados



Como puede observarse en el Gráfico N°10, al analizar los factores relativos a estudiantes Aprobados, el 89,0% de los estudiantes indica tener grandes expectativas de

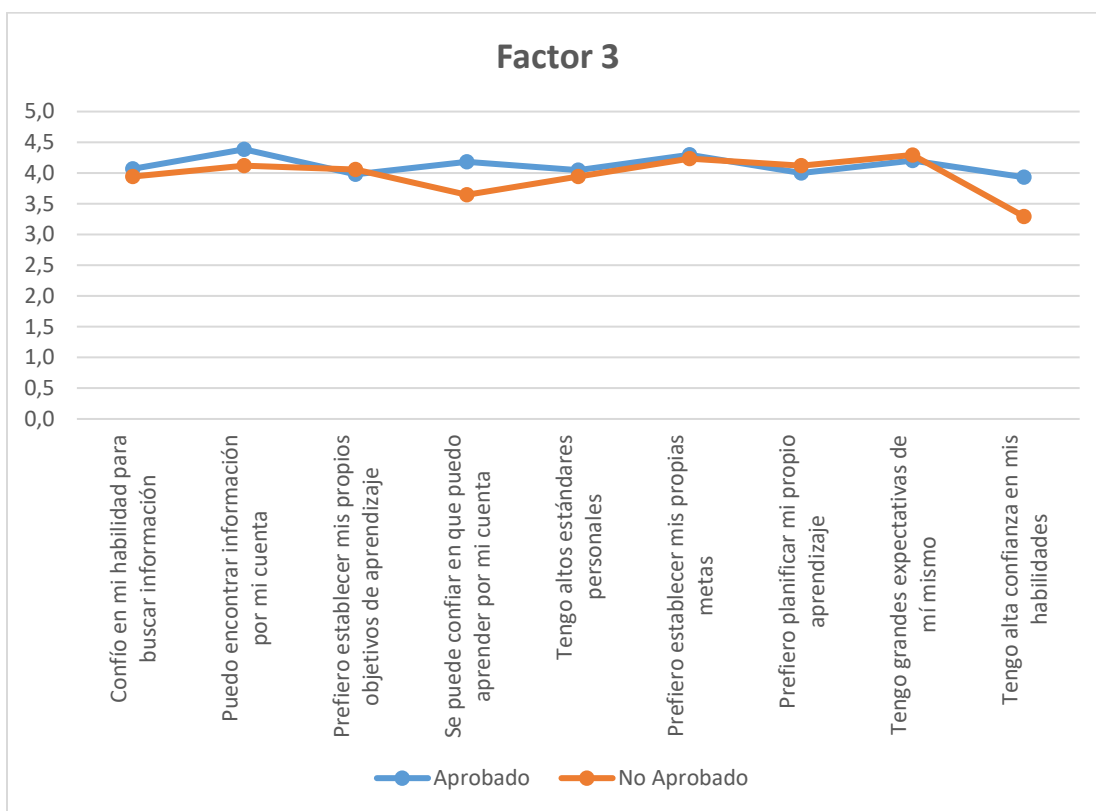
su persona, prefieren establecer sus propias metas. Alrededor del 75,0% de los estudiantes aprobados refieren poseer altos estándares personales, confían en que pueden aprender por su propia cuenta, debido a que poseen alta confianza respecto a sus habilidades, además de preferir planificar su propio aprendizaje. Cerca del 15,0% de los estudiantes demuestra una postura de indecisión ante la confianza que posee respecto a sus habilidades para buscar información y establecer sus propios objetivos de aprendizaje. Se aprecia el reconocimiento de habilidades tales como encontrar información por su cuenta, establecer sus propias metas y tener grandes expectativas de sí mismos.

En el caso de los estudiantes No aprobados se observa en el Grafico N°11, que alrededor del 90,0% de los estudiantes afirma tener la capacidad de encontrar información por su cuenta, además de establecer sus propias metas por preferencia. Más del 75,0% de los estudiantes indican que poseen altos estándares personales, es por ello que prefieren establecer sus propios objetivos de aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes No aprobados demuestra indecisión ante el constructo tengo alta confianza en mis habilidades, mientras que el 35,0% de los alumnos ratifica poseer confianza respecto a sus habilidades. Destaca el reconocimiento de la indecisión en las habilidades tener alta confianza en sus habilidades, confiar en que pueden aprender por su cuenta y establecer sus propios objetivos de aprendizaje.

Es posible observar el desempeño comparativo de los alumnos para el factor 3 en el Gráfico N°12



Gráfico N°12: Autoconfianza Aprobados v/s No Aprobados



**Factor 4 “Autogestión”:** El promedio fue de 37,67 puntos (DS=3,33). Ver detalle de constructo de preguntas en Tabla N°9.

**Tabla 9. Habilidades Autogestión según constructo**

Autogestión	Constructo por pregunta
P35	Soy responsable de mis propias decisiones / acciones
P31	Soy lógico
P38	Me gusta tomar decisiones por mí mismo
P10	Evalúo críticamente las ideas nuevas
P8	Soy capaz de enfocarme en un problema
P29	Me gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión
P4	Tengo buenas habilidades de gestión
P13	Estoy abierto a nuevas ideas
P12	Aprendo de mis errores

La distribución de las respuestas para el grupo de estudiantes Aprobados se observa en el Gráfico N°13 y para el grupo de No aprobados en el Gráfico N°14.

Gráfico N°13: Autogestión estudiantes Aprobados

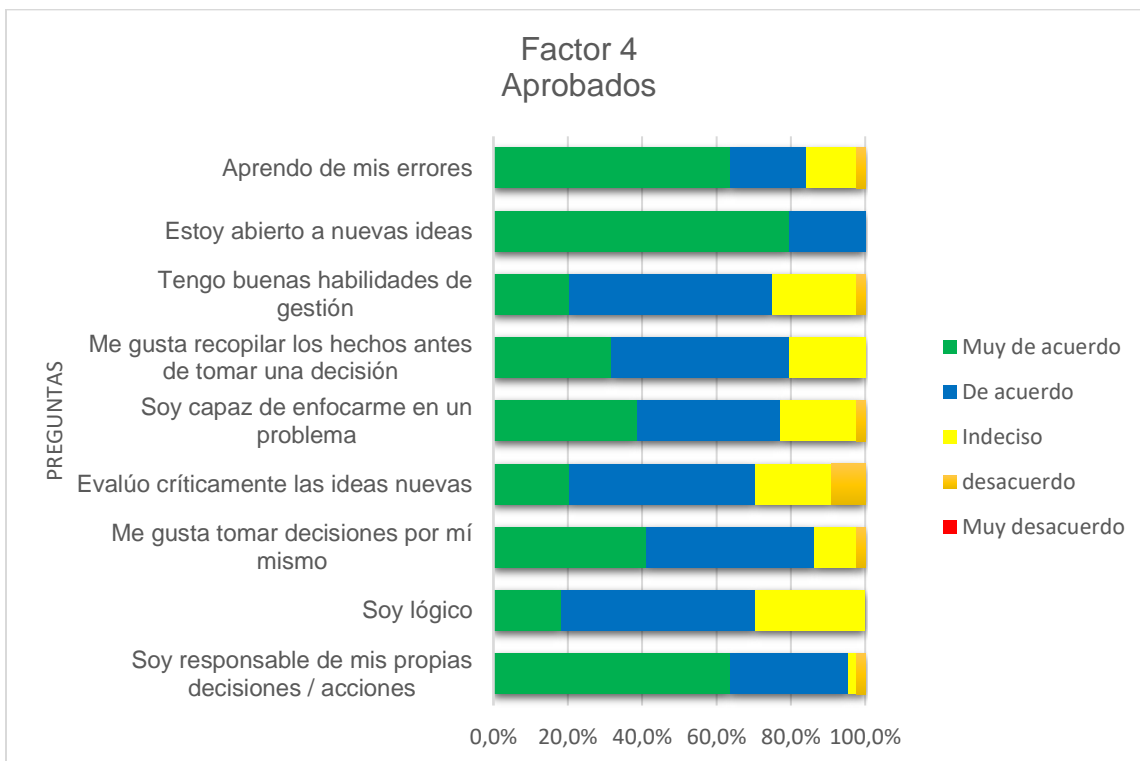
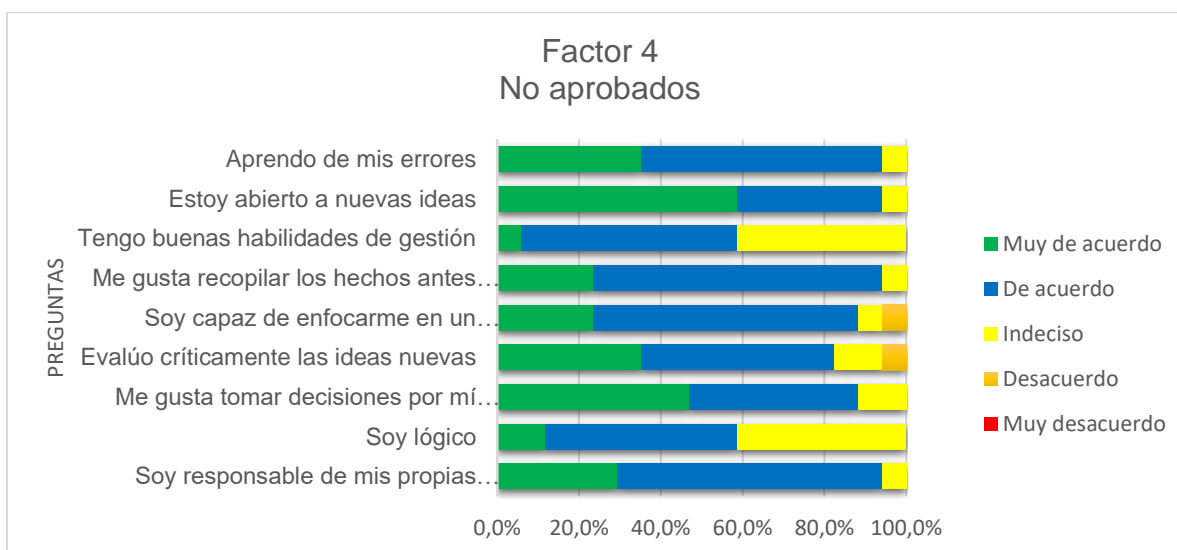


Gráfico N°14: Autogestión estudiantes No aprobados

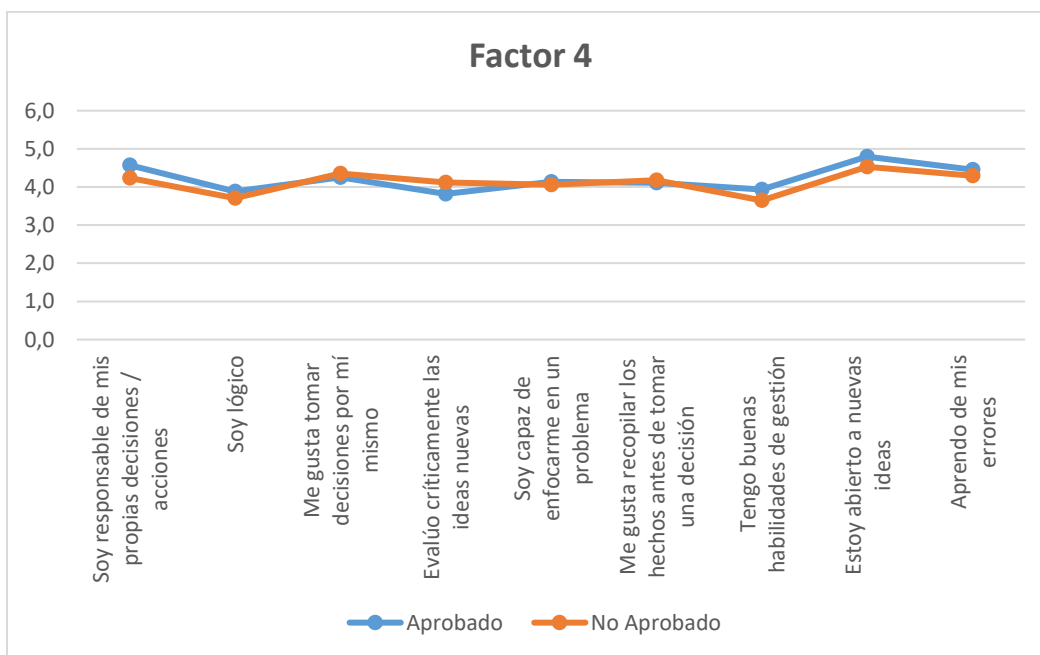


Como puede observarse en el Gráfico N°13, al analizar los factores relativos a estudiantes Aprobados, se aprecia que en su totalidad refieren estar abiertos a nuevas ideas en el ámbito académico. El 95,0% de los estudiantes indica ser responsable de sus propias decisiones / acciones. Alrededor del 75,0% de los estudiantes indica tener buenas habilidades de gestión, les agrada tomar decisiones por mí mismo y recopilar los hechos antes de tomar una decisión, el 25,0% restante de los estudiantes adopta una postura de indecisión frente a los constructos mencionados.

En el caso de los estudiantes No aprobados se observa en el Grafico N°14, que más del 93,0% de los estudiantes admite que: les gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión, ser responsables de sus propias decisiones / acciones, ante una situación no esperada, son capaces de aprender de sus errores y siempre estar abiertos a nuevas ideas. Cabe resaltar que alrededor del 41,0% de los estudiantes No aprobados destaca una postura de indecisión ante el constructo tengo buenas habilidades de gestión y definirse como una persona lógica.

Es posible observar el desempeño comparativo de los alumnos para el factor 4 en el Gráfico N°15

Gráfico N°15: Autogestión Aprobados v/s No Aprobados



**Factor 5 “Autoevaluación”:** El promedio fue de 15,89 puntos (DS=2,25). Ver detalle de constructo de preguntas en Tabla N°10.

Tabla 10. Habilidades Autoevaluación según constructo

Autoevaluación	Constructo por pregunta
P33	Evalúo mi propio desempeño
P16	Me gusta evaluar lo que hago
P34	Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento
P20	Estoy consciente de mis propias limitaciones

La distribución de las respuestas para el grupo de estudiantes Aprobados se observa en el Gráfico N°16 y para el grupo de No aprobados en el Gráfico N°17.

Gráfico N°16: Autoevaluación estudiantes Aprobados

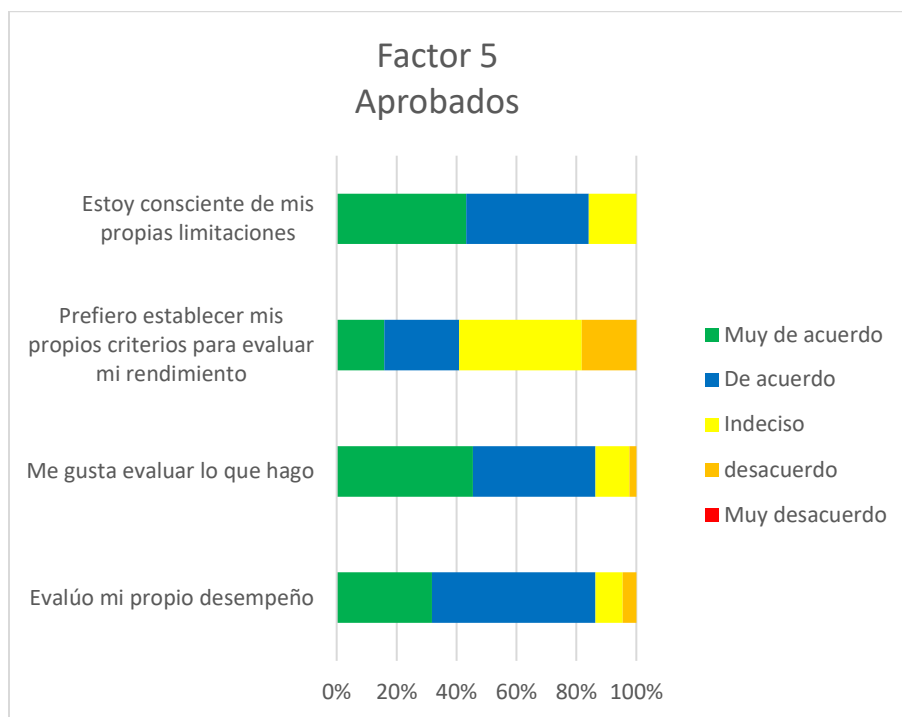
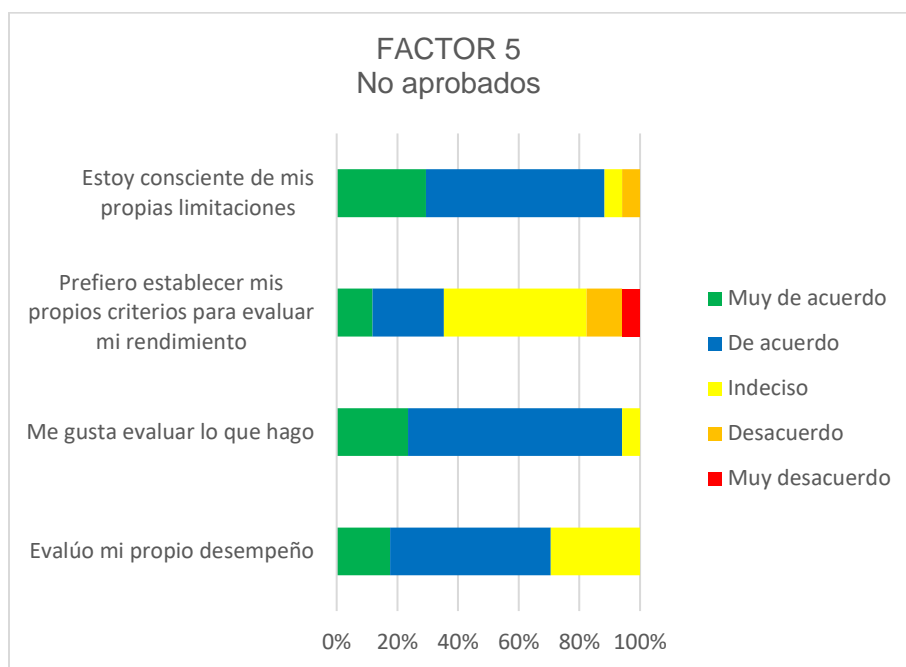


Gráfico N°17: Autoevaluación estudiantes No aprobados

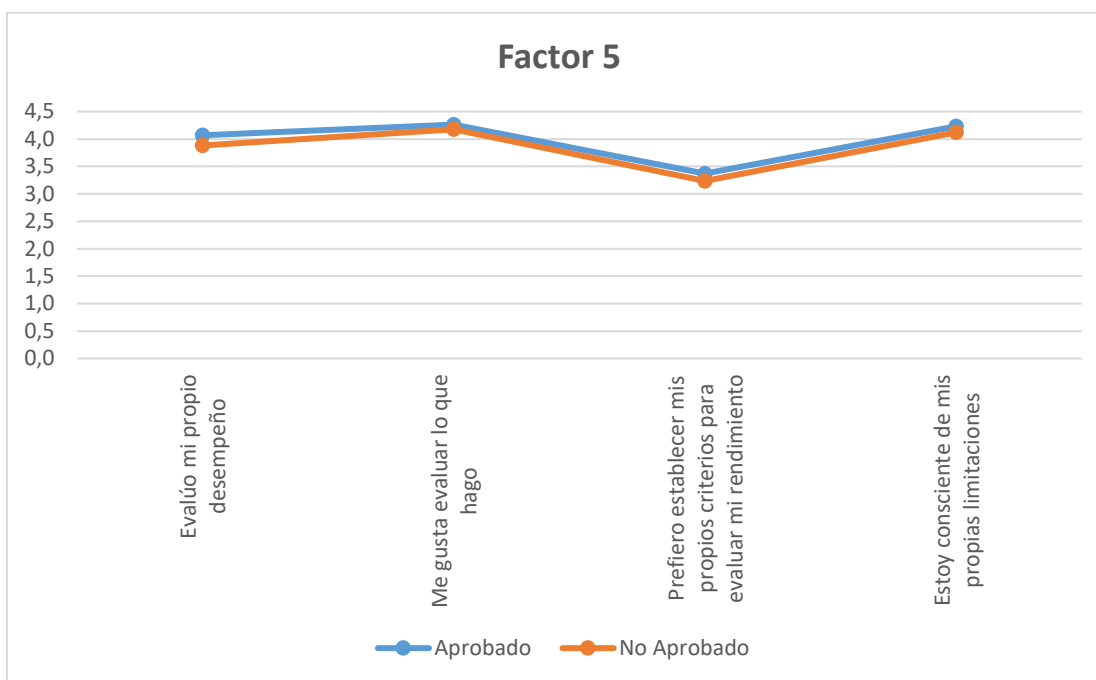


Como puede observarse en el Gráfico N°16, al analizar los factores relativos a estudiantes Aprobados alrededor del 84,0% de los estudiantes Aprobados refiere es consciente de sus propias limitaciones, es por ello que les gusta evaluar las cosas que realizan, además de evaluar su propio desempeño. Un 41,0% de los alumnos mantiene una postura de indecisión ante el constructo prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento.

En el caso de los estudiantes No aprobados se observa en el Gráfico N°17, que más del 88% de los estudiantes entrevistados afirman estar consciente de sus propias limitaciones, además de poseer conciencia del desempeño que tienen ante una tarea, es por ello que les gusta evaluar lo que están haciendo. Casi el 50,0% de los alumnos se sitúa en un estado de indecisión respecto al establecimiento de sus propios criterios para evaluar su rendimiento. Destaca el reconocimiento de la habilidad de preferir establecer sus criterios para evaluar y la indecisión frente a evaluar su propio desempeño.

Es posible observar el desempeño comparativo de los alumnos para el factor 5 en el Gráfico N°18

Gráfico N°18: Autoevaluación Aprobados v/s No Aprobados



#### 4. Resultados de Análisis de Regresión Logística Múltiple

En el análisis de regresión logística se aplicó la prueba de Odds Ratio (OR) para las variables “Aprobación” y “Rol”, donde se demostró asociación con un OR 1,1 sin significación estadística ( $p=0,74$ ), lo que significa que existe una asociación que no permite ser extrapolable al resto de la población (Tabla N°9). Sin embargo, esta asociación se observa entre la cantidad de roles desempeñados y la probabilidad de aprobar, destacando que la mayor proporción de estudiantes que aprueban desempeñaron al menos un rol durante sus estudios universitarios. Se observa que a medida que la cantidad de roles desempeñados aumentan en número, la cantidad de alumnos que aprueba tiende a disminuir (Tabla N°11).

Tabla 11. Regresión Logística condición de Aprobación versus Rol

Logistic regression	Number of obs	=	59
	LR chi2(1)	=	0.11
	Prob > chi2	=	0.7403
Log likelihood = -34.426744	Pseudo R2	=	0.0016

ABPROBACIÓN	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
rol	1.113346	.358612	0.33	0.739	.5921828 2.093171
_cons	.3269126	.1606438	-2.28	0.023	.1247826 .8564644

Tabla 12. Cantidad de Roles desempeñados según condición de Aprobación 1, No aprobación 0.

ABPROBACIÓN	ROL					Total
	0	1	2	3	4	
1	8	24	8	2	1	43
0	3	8	4	0	1	16
Total	11	32	12	2	2	59

Al considerar el análisis de Regresión logística según tipo de Rol identificado por los estudiantes y condición de Aprobación, se demostró asociación para cada uno de los Roles trabajador (OR 1,96 p=0,29), Rol proveedor (OR 2,9 p=0,31), Rol padre (OR 1,0 p=0,98) y Rol cuidado de otros (OR 1,1 p=0,02), con intervalos de confianza débiles. Sin embargo, de todos los roles, el Rol de cuidado de otros, posee una asociación estadísticamente significativa.

A continuación, se observa el detalle en las siguientes Tablas N°13, 14, 15 y 16

Tabla 13. Regresión logística de Rol trabajador versus Aprobación

```

Logistic regression                Number of obs   =      59
                                   LR chi2(1)       =      1.12
                                   Prob > chi2       =      0.2909
Log likelihood = -33.924051        Pseudo R2      =      0.0162
    
```

ABPROBACIÓN	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
trabajador	1.961538	1.287191	1.03	0.305	.5420326	7.098525
_cons	.2352942	.1307574	-2.60	0.009	.079174	.699262

Tabla 14. Regresión logística de Rol proveedor versus Aprobación

```

Logistic regression                Number of obs   =      59
                                   LR chi2(1)       =      1.02
                                   Prob > chi2       =      0.3130
Log likelihood = -33.972657        Pseudo R2      =      0.0148
    
```

ABPROBACIÓN	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
proveedor	2.928571	3.065669	1.03	0.305	.3763626	22.78795
_cons	.3414634	.1056987	-3.47	0.001	.1861478	.6263691

Tabla 15. Regresión logística de Rol padre versus Aprobación

```

Logistic regression                Number of obs   =      59
                                   LR chi2(1)       =      0.00
                                   Prob > chi2       =      0.9898
Log likelihood = -34.481604        Pseudo R2      =      0.0000
    
```

ABPROBACIÓN	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
padre	1.009615	.7581047	0.01	0.990	.2317404	4.398557
_cons	.3714286	.1206397	-3.05	0.002	.1965195	.7020125



Tabla 16. Regresión logística de Rol cuidado de otros versus Aprobación

Logistic regression	Number of obs	=	59
	LR chi2(1)	=	0.02
	Prob > chi2	=	0.8891
Log likelihood = -34.471957	Pseudo R2	=	0.0003

ABPROBACIÓN	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
cuidado de otros	1.1	.7489995	0.14	0.889	.2896026	4.178141
_cons	.3636364	.1225818	-3.00	0.003	.1878137	.7040561

La regresión logística cuya variable de respuesta fue Aprobado/ No aprobado modelada en función de las variables predictoras como los factores de la encuesta, se observa que fueron significativos el Factor 1 “Planificación del aprendizaje” (F1) y el Factor 3 “Autoconfianza” (F3) ( $p < 0,05$ ) (Tabla N°17). Lo que se interpreta como una medida de asociación basada en probabilidades, en donde para F1 se obtuvo un OR de 1,3, lo que significa que por cada unidad que aumenta F1, aumenta en un 30,0% más la probabilidad de aprobar, al igual que en F3, en donde también aumenta en un 26,0% OR de 1,26.

Tabla 17. Regresión logística de Factores de Encuesta de Aprendizaje autodirigido.

```
. stepwise, pr(.2): logistic aprobado_recode licenciatura practica rol f1 f2 f3 f4 f5
      begin with full model
p = 0.8054 >= 0.2000 removing licenciatura
p = 0.7405 >= 0.2000 removing rol
p = 0.7748 >= 0.2000 removing practica
p = 0.4594 >= 0.2000 removing f5
p = 0.2180 >= 0.2000 removing f4
```

```
Logistic regression                Number of obs   =      61
                                   LR chi2(3)         =     16.93
                                   Prob > chi2        =     0.0007
Log likelihood = -27.627376         Pseudo R2      =     0.2346
```

aprobado_recode	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
f2	.810313	.1016754	-1.68	0.094	.6336463	1.036236
f3	1.266838	.1338774	2.24	0.025	1.029834	1.558384
f1	1.309554	.1396214	2.53	0.011	1.062601	1.613899
_cons	.0000205	.0000944	-2.35	0.019	2.51e-09	.1680551

Para el resto de las variables no se demostró asociación estadística significativa.

## DISCUSIÓN

En relación con los resultados generales obtenidos en la encuesta, al observar los datos según condición de aprobación se puede decir que fueron heterogéneos en ambos grupos, en cuanto a sexo y en porcentaje de estudiantes que tuvieron hijos, destacando que en el grupo de Aprobados los estudiantes durante sus estudios tenían más de un hijo en comparación con el grupo de los No aprobados.

Los resultados de la muestra en cuanto a desempeño académico, valorado a través de la nota de licenciatura y nota de la práctica profesional, es similar para ambos casos de alumnos Aprobados y no Aprobados, lo que no marca diferencias académicas en este aspecto significativas que pudiesen estar influenciando la condición de aprobación, lo que se sustenta además con el antecedente de que en estudiantes vulnerables, el valorar la diferencia en notas, no genera diferencias sustantivas significativas en el rendimiento y persistencia universitaria (Leyton y cols., 2012).

La muestra estuvo constituida principalmente por estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales y subvencionados, que forman parte de los tres primeros quintiles de ingreso, lo que los cataloga como población vulnerable. Es sabido que, en Chile los jóvenes provenientes de entornos vulnerables enfrentan un gran desafío para acceder y mantenerse en la educación superior en lo académico y social. El grado de inserción que logren dependerá de las características propias y de la institución en la que ingresan (Leyton y cols., 2012). En este contexto es esperable que muchos de ellos tengan que trabajar para suplir sus necesidades, ya que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza, necesitando ayudas estatales para suplir sus necesidades de vivienda, salud y educación (Observatorio Social, 2015).

La mayoría de la muestra fueron mujeres que al tener hijos es esperable que desempeñan labores de crianza representada en el Rol Cuidado de otros, situación que aparece representada significativamente en la muestra, siendo mayor en los estudiantes que aprueban, en donde un cuarto de estos refiere haber desempeñado esta función durante sus estudios universitarios, condición que se asocia significativamente con la condición de Aprobación. Esto último resulta un hallazgo inesperado, dado la sobrecarga

que poseen, sin embargo, en la literatura revisada se observa que, conforme a las conductas socialmente esperadas influenciadas por los contextos, el rol como tal, también nace desde la experiencia personal de cada sujeto, que se relaciona a la función determinada por la posición en la que se encuentra y los requisitos que debe cumplir para la posterior mantención del rol. Esta conducta es adaptativa e innata y responde a los distintos procesos vinculares que conforman la vida del sujeto (Podcamisky, 2006) y podría estar relacionada al status social del que provienen, entendiéndolo a este como vulnerable, con pautas sociales ligadas a su contexto personal. En el caso particular de esta muestra, los estudiantes que aprueban podrían estar influenciados por la búsqueda de un status adquirido de rol profesional que desplegaría todas sus capacidades y esfuerzo individual por alcanzar sus metas (Cuevas, 2012) en búsqueda de mayores oportunidades para su familia. En otra línea es esperable que los estudiantes que desempeñan labores de Cuidado de otro posean alta eficacia, lo que les otorga la capacidad o competencia para enfrentar los desafíos de la vida con determinación para mantener los esfuerzos en búsqueda del logro de sus propios objetivos. Esta capacidad, junto con mayores niveles de motivación, ha sido asociada a mejores habilidades de aprendizaje independiente, habilidades de estudio y la resolución de problemas.

Al observar el resultado de desempeño de Roles en ambos grupos es posible evidenciar que los porcentajes de distribución son similares, destacando que el Rol de Trabajador resulta una característica que destaca con mayores porcentajes en ambos grupos, sobre el 50,0%, en donde el grupo de los estudiantes No Aprobados presenta una mayor representación de esta variable 76,0%. Tres cuartos de los estudiantes que no aprueban deben desempeñar labores extracurriculares de trabajador que le demandan tiempo y uso de recursos personales para rendir a las exigencias de ambos roles. En sus tiempos libres desempeñan el rol de trabajador, mientras que, en ambos status tendrá exigencias a las cuáles responder.

El presente estudio evidenció en el análisis de regresión logística, que a medida que la cantidad de roles desempeñados aumentan en número, la cantidad de alumnos que aprueba tiende a disminuir. Esto podría explicarse desde la perspectiva teórica del rol, que refiere que la vida y la identidad de un sujeto se relaciona con los contextos a los que

es expuesto, ya que estos entregan oportunidades, permiten participar en actividades significativas y obtener recursos (Kielhofner, 2006). Si un sujeto posee variadas oportunidades para desarrollarse en el ámbito que le interesa, este considerará su potencial, fomentando mayor independencia, satisfacción y calidad de vida, de lo contrario quién no pueda ejercer su rol ocupacional de la forma que espera, tendrá menos recursos y oportunidades para desenvolverse de manera óptima en su día a día. Los estudiantes, entonces podrían por sobre carga ocupacional, no rendir de la misma forma como lo hacían en un comienzo, ya que los requerimientos cambian, el tiempo de descanso y cuidado comienza a disminuir, la persona podría tener dificultades para suplir sus expectativas personales, así como también las demandas del ambiente podrían no encontrarse en equilibrio con las habilidades del sujeto.

El hecho de que mayor cantidad de roles desempeñados, exista una probabilidad mayor de No Aprobar, podría explicarse desde la perspectiva teórica del rol, a través de los conceptos de *conformidad* y *conflicto de rol* derivadas del funcionalismo y el interaccionismo simbólico (Jackson, 1998). Los alumnos a medida que van aumentando la cantidad de roles que desempeñan tienen dificultades para lograr un buen rendimiento al final de su carrera, esto podría relacionarse con la dificultad presentada en el proceso primario subyacente al concepto de *conformidad* en donde el alumno internaliza las expectativas de rol, en relación con las normas, creencias o preferencias que él tiene. Estas expectativas se relacionan con comportamientos que el alumno no puede llevar a cabo, por lo tanto presenta *conflictos de roles*, frente a la aparición recurrente de expectativas de conducta que son incompatibles muchas veces con los recursos que posee, lo que le genera tensiones subjetivas que obstaculizan la *conformidad social*, como al ambigüedad del rol que le genera expectativas poco claras que le dificulta guiar su comportamiento de manera eficiente, expectativas que pueden ser en ocasiones sobrecogedoras que influyen en la posibilidad de enfrentar equilibradamente el contexto que los rodea, o roles incompatibles entre ellos, por las demandas de tiempo y dedicación. Todo lo anterior puede influir en la percepción de autoeficacia influenciada por la identificación de falta de habilidades adecuadas para desempeñar las funciones esperadas del rol. La literatura refiere que aquellos que tienen un alto sentido de autoeficacia, tienen mayores niveles de motivación y perseverancia, enfrentan los

obstáculos y problemas, eliminándolos, haciendo más esfuerzos que aquellos que tienen baja autoeficacia, ya que estos últimos frente a un problema dejan de intentarlo (Puzziferro, 2008). Por otra parte estos estudiantes podrían tener pobres habilidades para el manejo del estrés que podrían mermar sus habilidades de planificación y autoconfianza, indicador que se ha asociado a niveles mayores de competencia académica, en el contexto de las habilidades para el aprendizaje autodirigido (Khat, 2017).

La autoeficacia y la motivación han sido asociadas positivamente con el logro de un mejor desempeño académico. En la literatura esta fuerza impulsora, llamada motivación, está influenciada por los deseos y necesidades del individuo, considera sus emociones y objetivos, y tiene un gran impacto en la dirección de su comportamiento y acciones para lograr el rendimiento (Saeid & Eslaminejad, 2016). Si el entorno social no apoya las necesidades psicológicas de autonomía y de relación con los otros, el desarrollo de la motivación intrínseca, necesaria para impulsar las acciones en contextos adversos, se verá dificultada lo que afectará el sentido de competencia del estudiante y por ende su autoeficacia. La autoeficacia es uno de los constructos teóricos del aprendizaje autodirigido, que posee la mayor asociación con el factor Autoconfianza, determinando mayores niveles de autonomía (Spormann y cols., 2015).

### **Factores del Aprendizaje independiente**

Al analizar los resultados obtenidos es posible caracterizar a los estudiantes de la siguiente manera:

#### **Planificación del Aprendizaje:**

Los estudiantes Aprobados poseen mayores habilidades en el ámbito académico, se consideran responsables, sistemáticos y organizados, cualidades que favorecen la estancia y aprobación de ramos universitarios. Se observa un incremento en las respuestas del constructo el mal uso del tiempo por parte de los estudiantes No aprobados, causando un declive en el desempeño académico.

### **Deseo por aprender:**

La gran mayoría de los estudiantes Aprobados y No aprobados refieren la necesidad de aprender nueva información y de disfrutar de este proceso durante su formación académica, existe una brecha notoria en cuanto al disfrute durante períodos de estudios, los estudiantes aprobados son quienes más sensaciones de satisfacción presentan en este período.

### **Autoconfianza:**

Los estudiantes Aprobados en su mayoría poseen confianza respecto al desempeño en su proceso formativo, tienen altas expectativas y estándares personales, además de presentar la capacidad para fijarse metas e integrar información que potencie su proceso de manera particular. Por otra parte, la mitad de los estudiantes No aprobados demuestran indecisión y desconfianza ante sus cualidades académicas, poseen una baja percepción de sus capacidades.

### **Autogestión:**

La mayoría de los estudiantes Aprobados y No aprobados, consideran ser personas responsables al momento de tomar decisiones y/o realizar acciones que generen el éxito o fracaso en el proceso formativo, además de tener la flexibilidad de apreciar nuevas ideas y estar dispuestos a los cambios. Los estudiantes No aprobados tienen a percibir menores habilidades de autogestión, presentan indecisión hacia aspectos nuevos denotando la preferencia por la estructuración original, además de dudar respecto a las habilidades interpersonales de gestión que poseen como ser estratégicos y resolver conflictos que se antepongan.

### **Autoevaluación:**

Los estudiantes Aprobados y No aprobados valoran los conocimientos académicos que tienen, son conscientes de las habilidades que requieren de mayor práctica y que se interpongan en ocasiones ante el óptimo desempeño académico. La gran mayoría de los estudiantes considera fundamental evaluar su rendimiento, para mejorar aquellos

aspectos. Alrededor de la mitad de los estudiantes No aprobados duda sobre el establecimiento de criterios para evaluar la ejecución que poseen en actividades académicas, en alumnos Aprobados esta cifra declina, ya que perciben que poseen mayores facultades para tomar sus propias decisiones.

En el caso de los estudiantes de Terapia Ocupacional se demostró asociación significativa de probabilidad para Aprobar del constructo *Planificación del aprendizaje*, habilidad procedimental, que obtuvo un OR de 1,3, lo que significa que por cada unidad que aumenta este constructo, aumenta en un 30,0% más la probabilidad de aprobar, al igual que en la subescala *Autoconfianza*, habilidad actitudinal, en donde también aumenta en un 26,0% la probabilidad de aprobar. Llama la atención que no exista una asociación con la subescala *Autoevaluación*, que alude a la capacidad del sujeto para analizar críticamente su desempeño de acuerdo a criterios definidos por el mismo, ya que la literatura refiere que aquellos que perciben altos niveles en su capacidad de *Autoevaluación* se perciben más eficaces y mejores en la planificación de su tiempo (Spormann y cols., 2015), lo que significa que son capaces de monitorizar sus procesos de aprendizaje (Fasce y cols., 2013). Tampoco se encontró una asociación significativa con la subescala Autogestión, a diferencia de lo que la literatura refiere, en donde era esperable que este perfil de estudiantes tuviese mayores habilidades percibidas actitudinales, en relación con la disposición que manifiestan a asumir la responsabilidad por sus decisiones y tomar éstas de manera reflexiva y crítica.

La autoconfianza alude a las características positivas que el sujeto se atribuye a sí mismo como aprendiz. Los estudiantes que poseen mayor confianza en poder realizar con éxito sus actividades de aprendizaje, son quienes también restringen menos sus acciones para alterar las expectativas sociales, se preocupan más por el bien de los otros, prefieren la armonía y la estabilidad y valoran la independencia en sus acciones (Fasce y cols., 2013), respondiendo a los tipos valóricos de Autodirección y Seguridad principalmente.

El tipo valórico Autodirección se caracteriza por tender a la Autoconfianza, buscar la independencia y recibir gratificación a partir de la toma de decisiones, siendo el predictor individual más importante para la escala general de Aprendizaje Autodirigido y cuatro de sus cinco subescalas (Deseo por Aprender, Autoconfianza, Autogestión y



Autoevaluación) principalmente con habilidades actitudinales. Planificación del aprendizaje no es predictor, lo que podría explicarse porque considera habilidades únicamente procedimentales (Fasce y cols., 2013).

El valor Seguridad se orienta a la búsqueda de la armonía y estabilidad. En las relaciones sociales estos últimos tienden a tener un mayor autocontrol, requieren menor apoyo externo, y controlan los procesos de aprendizaje a través del propio esfuerzo personal para obtener logros, por lo tanto, esto muestra que existe una mayor orientación a aprender de manera autónoma en aquellos sujetos que valoran dirigir sus propias acciones. Se relaciona en la literatura, de manera estadísticamente significativa con las tres subescalas Planificación del aprendizaje, autoevaluación y autoconfianza. Este perfil valórico los lleva a ser detallistas y precavidos en sus procesos de aprendizaje, planificados, se evalúan a sí mismo con frecuencia y desarrollan habilidades para supervisar sus procesos (Fasce y cols., 2013).

El tipo valórico Universalismo es un predictor significativo del Deseo de aprender y el perfil Benevolencia de la Autoconfianza. Los individuos, que promueven el bienestar y la armonía del ambiente, guiados por su motivación intrínseca, según lo referido en la literatura, presentan un mayor interés por sus aprendizajes. En contraposición, quien valora el aprendizaje en función de la motivación extrínseca que recibe, como buenas calificaciones o reconocimiento externo, tiene una disposición más orientada en los beneficios personales tangibles que en el aprendizaje profundo, cuando valoran su propio bienestar en desmedro del bienestar de otros. Los que desean el bienestar de los que lo rodean, necesitan más recursos para sus propósitos, lo que transforma al aprendizaje una necesidad en sí misma, como puede ser el caso de los estudiantes que desempeñan Rol de Cuidado de otros. En esta misma línea, la literatura también concluye que aquellos que valoran el bienestar común y se sienten inclinados al logro independiente de sus metas, son los que poseen mayor Deseo de aprender, lo que para efectos de este estudio es esperable, pero no se evidencia en los resultados a través de una asociación significativa, sin embargo aparece como un rasgo característicos que los estudiantes Aprobados manifiesten mayor disfrute en este constructo en comparación con los No aprobados, lo que es coherente con la literatura.

De manera individual, los estudiantes autodirigidos tienen mayor autoeficacia, mayor planificación del tiempo, mejor evaluación del uso del tiempo y poseen un mayor involucramiento en los estudios, según lo referido en la literatura (Khat, 2017) . Esto demuestra que la definición es coherente con parte de los hallazgos, por una parte, y por otra enfatiza y reafirma el valor que la teoría le atribuye a la planificación del aprendizaje en el aprendizaje autodirigido.

Por último, es posible concluir que existen factores ocupacionales y del aprendizaje autodirigido que se asocian con el éxito en el examen de Título de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile.

Los resultados obtenidos posterior al análisis de los datos, permite indicar que se cumplió con el objetivo general del presente estudio, ya que fue posible analizar los factores que favorecen un buen desempeño en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile según. En el caso de los estudiantes Aprobados cumple un papel importante el desempeñar el Rol de cuidador y percibir altas habilidades de Planificación del aprendizaje y Autoconfianza, en donde impresiona que pesa más como factor de probabilidad de éxito estas últimas. Por el contrario, la sobre carga de roles, podría asociarse a dificultades para terminar con éxito.

## CONCLUSIONES

Como resultado de este estudio, es posible caracterizar a los egresados que tienen éxito y que reprobaban con el fin de identificar factores favorecedores de un buen rendimiento académico en la carrera:

La probabilidad de tener éxito en el examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional impresiona no estar relacionada con el desempeño académico medido a través de la nota de licenciatura y la nota de la práctica profesional.

En relación con los factores que favorecen el éxito en el examen es posible concluir que los estudiantes que Aprueban, en relación con sus habilidades para el aprendizaje independiente desde el punto de vista procedimental, son responsables, refieren tener el control de su vida, son sistemáticos y organizados, priorizan su trabajo y manejan adecuadamente su tiempo.

Desde el punto de vista actitudinal estos estudiantes que Aprueban disfrutaban más durante los periodos de estudio, y manifiestan la necesidad constante de aprender nueva información, disfrutando del desafío de aprender. En la misma línea estos estudiantes poseen altos niveles de autoconfianza reflejado en altos estándares y expectativas personales, prefieren establecer sus propias metas de aprendizaje y confían en que pueden ser independientes en el proceso de aprendizaje.

En relación con los aspectos cognitivos vinculados con la autonomía, los estudiantes que Aprueban son flexibles, se responsabilizan de sus actos y acciones, poseen buenas habilidades de gestión y tienen una actitud reflexiva frente a la toma de decisiones.

Los estudiantes que No aprueban tienden a tener una percepción baja en torno a sus habilidades procedimentales personales y sentirse indecisos en el control de su vida; manifiestan ser desorganizados y tener dificultades con la planificación del uso de su tiempo.

En relación con sus habilidades actitudinales, la mayoría de los estudiantes que No aprueban demuestran indecisión y desconfianza en torno a la percepción de sus propias capacidades para tener éxito, necesitando mayores niveles de dirección en el establecimiento de sus objetivos de aprendizaje, lo que hace relevante la necesidad de implementar estrategias de apoyo en este sentido, en donde el docente cumpla un rol facilitador en ambientes que generen oportunidades para el aprendizaje.

Los estudiantes que No aprueban perciben, en sus habilidades relacionadas con aspectos cognitivos vinculados a la autonomía, como importante evaluar su propio desempeño, sin embargo, presentan dificultades al establecer los criterios para hacerlo, identificando como baja su capacidad de pensamiento lógico. Refieren estar conscientes de sus propias limitaciones, pero como tienen baja confianza en sus habilidades impresiona que la inseguridad les dificulta no solo la percepción de capacidad, sino también las habilidades de autogestión y autoevaluación.

Los estudiantes que tienen más probabilidad de tener éxito en el examen de grado son aquellos que perciben mayores habilidades procedimentales como la planificación del aprendizaje y actitudinales como la Autoconfianza. Estos estudiantes tienden a guiar sus acciones bajo perfiles valóricos de Autodirección y Seguridad, ya que valoran la independencia, confían en sus habilidades y utilizan el esfuerzo propio para obtener logros.

El rol cuidado de otro pareciera tener una influencia directa en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje independiente, dentro de sus contextos vulnerables, ya que poseen altos niveles de eficacia, lo que, sumado a la motivación intrínseca, posibilita un despliegue de todas sus capacidades y esfuerzos individuales para alcanzar sus metas. Impresiona entonces que la motivación y la perseverancia juegan un rol importante, en los esfuerzos que los estudiantes realizan para superar obstáculos y tener logros.

A pesar de que el desempeño de roles en los estudiantes puede determinar el desarrollo de habilidades previas que potencien las habilidades para el aprendizaje independiente, la sobrecarga ocupacional que genera el desempeño de los mismos, en la lógica del conflicto de roles, es un factor negativo en relación con la posibilidad de tener éxito al

final de la carrera, ya que a medida que la cantidad de roles desempeñados aumenta en número, la cantidad de alumnos que tiene éxito tiende a disminuir. Esto es coherente con la evidencia, que enfatiza la dificultad en el rendimiento que experimentan los estudiantes al tener una alta demanda de actividades y responsabilidades no académicas, a pesar de percibir la capacidad de tener éxito (Douglass & Morris, 2014).

El aprendizaje continuo declarado en el modelo educativo de la universidad da énfasis al proceso de aprender durante toda la vida, como estrategia de actualización profesional que da respuesta a esta era de globalización en donde los intercambios de información son rápidos, masivos, cambiantes y proponen desafíos a la especialización profesional que requiere habilidades centradas en la autogestión del conocimiento, con capacidades para seleccionar, analizar, integrar, sintetizar y aplicar de manera eficiente la información existente (Pérez y cols., 2010). Esta habilidad para el aprendizaje continuo se relaciona con las habilidades de preparación para un aprendizaje autodirigido, competencia que ha sido declarada como fundamental de desarrollar en las carreras de la salud, tanto por organismos nacionales como internacionales.

Para finalizar es posible concluir entonces, que los datos obtenidos de este estudio son un insumo importante para la planificación e implementación de estrategias de apoyo para los estudiantes de Terapia Ocupacional de generaciones futuras, en miras de tributar al desarrollo de habilidades para el aprendizaje independiente con énfasis en las habilidades de planificación del aprendizaje y la autoconfianza, que le permita no solo el éxito al final de la carrera, sino como una herramienta fundamental para las demandas de la globalización y especialización actual.

## PROYECCIONES

A partir del estudio se desprende la necesidad de realizar un estudio cualitativo que explore más profundamente el perfil del estudiante que logra tener éxito en miras de identificar predictores afectivos y de rendimiento académico, como la autoeficacia y la motivación por el logro; los tipos valóricos, capacidad de compromiso ocupacional, entre otros. En esta misma línea se sugiere incluir en futuros estudios escalas como la Escala de Autoeficacia general; la Escala de autoestima de Rosenberg; Cuestionario de Descripciones Valóricas de Schwartz; Escala de gestión del tiempo; y Utrecht Work Engagement Scale Student de 17 ítems o UWES-S 17, en su versión académica de la escala de engagement o compromiso ocupacional, como lo demuestra la evidencia.

Es un hecho ineludible que, para desarrollar las habilidades del aprendizaje independiente en nuestros estudiantes, resulta indispensable evaluar aquello que pretendemos formar, de manera de poder identificar las brechas existentes para favorecer el reconocimiento y valoración de estas por parte de los estudiantes y también de los docentes. Se sugiere establecer estrategias diagnósticas para valorar a los estudiantes al inicio de los cursos, junto a estrategias pedagógicas contextualizadas, coherentes con la realidad del estudiante, que le permitan al docente ser flexible durante el proceso de enseñanza aprendizaje para implementar estrategias de apoyo oportunas con distintos niveles de direccionalidad, por una parte, y por otra, establecer modificaciones curriculares futuras. Se sugiere implementar entonces, una herramienta de diagnóstico de necesidades de aprendizaje a través de un enfoque analítico de factores.

En relación con el desempeño de roles, es importante hacer hincapié en la necesidad de hacer un catastro de estudiantes que se encuentren en situación de paternidad, trabajo o cuidado de otros, con el propósito de velar por su permanencia en la universidad, generando instancias de apoyo y diagnóstico de necesidades con el fin de establecer programas orientados a desarrollar habilidades para enfrentar sus contextos y favorecer una adecuada distribución de los recursos de apoyo a la comunidad estudiantil. Se sugiere favorecer la instauración progresiva de una red de apoyo para estudiantes

universitarios con hijos fomentando el diálogo y cooperación mutua que sea apoyada por un equipo multidisciplinario; programas de lactancia, apego y estimulación temprana, salas cuna, consejerías individuales, entre otras, a través de un trabajo clave para lograr la compatibilización y el equilibrio entre sus múltiples roles que deben ejercer no solo fuera de la universidad, sino que en armonía con esta.

Para potenciar el buen desempeño de los alumnos en sus habilidades de preparación del aprendizaje independiente, se podrían implementar estrategias pedagógicas de apoyo concretas durante el currículum, como manuales con consejos prácticos basadas en la literatura para optimizar las estrategias de planificación del aprendizaje, cursos online o electivos que favorezcan el desarrollo no solo de esta habilidad, sino también que potencien el autoconcepto, a través de la identificación de las propias habilidades y recursos personales, poniendo énfasis en la importancia de la autoconfianza, como facilitador de un comportamiento competente y con expectativas de logro en estos estudiantes de contextos vulnerables.

En la lógica de establecer un currículum por competencia cobra fuerza la idea de eliminar el examen de grado y transitar, en el contexto del rediseño curricular actual en base a competencias, a un currículum que de énfasis a la adquisición de competencias que sean evaluadas en resultados de aprendizaje por ciclo, en donde el alumno sea capaz de evidenciar el dominio de las competencias que tributan al perfil de egreso, bajo el paradigma del modelo educativo, que enfatiza el aprendizaje autónomo como fundamental para el desarrollo profesional, valorando las evaluaciones de proceso como indicadores de la adquisición de un comportamiento competente o habilitado para el desempeño profesional futuro de los estudiantes y que culmina con los exámenes de práctica profesional. Estos exámenes finales de práctica por área evidencian, al momento de la aprobación de cada una de ellas, el dominio del área en el contexto de la formación de pregrado y, por lo tanto, hacen innecesario la evaluación final a través de un examen como el que se está realizando hasta el momento. En este mismo sentido, surge la oportunidad de potenciar el desarrollo de las habilidades que para esta población han sido identificadas como relevantes, ya que como se mencionó anteriormente, los estudiantes que tienen más probabilidad de tener éxito en el examen de grado son

aquellos que perciben mayores habilidades procedimentales como la planificación del aprendizaje y actitudinales como la Autoconfianza.

Se espera que el presente estudio sea una base para la generación de conocimiento y especialización de la práctica docente en Terapia Ocupacional, oriente las estrategias de apoyo durante la formación de pregrado de las futuras generaciones y permita optimizar la gestión de la carrera en los distintos programas existentes y en las futuras modificaciones curriculares.



## LIMITACIONES

Entre las dificultades enfrentadas en este estudio, se pueden mencionar que a pesar de que los resultados nos permiten caracterizar a los estudiantes que tienen éxito, estos resultados solo visualizan un aspecto del constructo, ya que la habilidad para el aprendizaje independiente es un fenómeno multicausal, en donde existen muchas variables que influyen o determinan la competencia de aprendizaje autodirigido. Por lo tanto, no es posible extrapolar del todo los resultados a otras carreras de la salud o a estudiantes de Terapia Ocupacional de otras casas de estudio, cuya realidad contextual socioeconómica varíe considerablemente. Por otra parte, es importante mencionar que el universo muestral es un limitante a la hora de caracterizar a los estudiantes No aprobados, a pesar de son un 28% del total de la muestra, debido a su número reducido, por lo tanto, se sugiere en futuras investigaciones profundizar a través de métodos cualitativos las brechas existentes entre esta población y los estudiantes que logran tener éxito durante el proceso, ya que a la luz de los resultados, impresiona que el autoconfianza y las habilidades de planificación de aprendizaje son fundamentales para un buen desempeño en la carrera.

La escasa evidencia sobre desempeño de roles y rendimiento académico en alumnos universitarios impide contrarrestar los resultados con la literatura, lo que dificulta el acceso teórico al tema y la posibilidad de realizar un análisis más completo de este en su relación con el aprendizaje independiente.

La falta de experiencia del autor para buscar estrategias estadísticas de asociación que pudiesen dar respuestas más detalladas en búsqueda de los factores que afectan el aprendizaje autodirigido, es una limitación que puede influir en los resultados obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

American Occupational Therapy Association - AOTA. (n.d.). Retrieved June 20, 2018, from <https://www.aota.org/>

Ávila, A., Martínez, R., Matilla, R., Máximo, N., Méndez, B., Talavera, M., ... Viana, I. (2010). Marco de trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional (TOG) [Revista En Internet]*, 2, 85. Retrieved from [www.terapia-ocupacional.com](http://www.terapia-ocupacional.com)

Bastías, G., Villarroel Del P, L., Zuñiga, D., Marshall R, G., Velasco, N., & Mena, B. (2000). Desempeño académico de los estudiantes de medicina: ¿Un resultado predecible? *Revista Medica de Chile*, 128(6), 671–678. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872000000600015>

Bauleo, A. (2000). *Lo grupal : historias-devenires*. Edición Galerna- Búsqueda de Ayllu. Retrieved from [https://books.google.cl/books?id=oUmE30K\\_KygC&pg=PA57&dq=definición++rol+Según+Pichón+Riviere,+Psicólogo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwju-r338ubcAhWGhpAKHXchDt0Q6AEILTAB#v=onepage&q=definición rol Según Pichón Riviere%2C Psicólogo&f=false](https://books.google.cl/books?id=oUmE30K_KygC&pg=PA57&dq=definición++rol+Según+Pichón+Riviere,+Psicólogo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwju-r338ubcAhWGhpAKHXchDt0Q6AEILTAB#v=onepage&q=definición rol Según Pichón Riviere%2C Psicólogo&f=false)

Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 81–89. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-03-0025>

Caffarella, R. S. (1993). Self-Directed Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (57), 25–35. <https://doi.org/10.1002/ace.36719935705>

Catalán, X., & Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad En La Educación*, (40), 22–52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>

CNA-Chile, C. N. de A. Resolución N°335 Acreditación Institucional Universidad Autónoma Octubre 2015 (2015).

Cuevas, M. (2012). Psique: Hablar y callar , o del poder y la iatrogenia en un imaginario

- sociocultural. *Dialnet.Unirioja.Es*, 2(2), 35–40. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973471>
- Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 13–25. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i1.3202>
- Fasce, E., Ortega, J., Pérez, C., Márquez, C., Parra, P., Ortiz, L., & Matus, O. (2013). Association between self-directed learning behaviors, socio-demographic and academic variables among medical students. *Revista Médica de Chile*, 141(9), 1117–25. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013000900003>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., Ibáñez, P., & Matus, O. (2013). Relationship between self-directed learning and value profile in Chilean medical students. *Revista Médica de Chile*, 141(1), 15–22. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013000100002>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., & Matus, O. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. *Revista Medica de Chile*, 139(11), 1428–1434. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011001100006>
- Fuenzalida, P. (2013). Relación entre las estrategias de aprendizaje, el aprendizaje autodirigido y el rendimiento académico en alumnos de Nutrición y Dietética. *Rev Educ Cienc Salud*, 10(1), 53–58.
- Greveson, G. C., & Spencer, J. A. (2005, April). Self-directed learning - The importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39(4), 348–349. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02115.x>
- Hoban, J. D., Lawson, S. R., Mazmanian, P. E., Best, A. M., & Seibel, H. R. (2005). The Self-Directed Learning Readiness Scale: a factor analysis study. *Med Educ*, 39(4), 370–379. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02140.x>
- Jackson, J. (1998). Contemporary criticisms of role theory. *Journal of Occupational Science*, 5(2), 49–55. <https://doi.org/10.1080/14427591.1998.9686433>
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice Self directed learning

Self efficacy Constructivism Reflective practice. *Bmj*, 326, 213–216.

<https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213>

Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 44–59.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062849>

Kielhofner, G. (2006). *Fundamentos Conceptuales de Terapia Ocupacional*. Retrieved from

[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=jpTLhKEkVRQC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Kielhofner,+G.+\(2006\).+Fundamentos+conceptuales+de+la+Terapia+Ocupacional&ots=KvWstDGyk0&sig=D1syu8oCCD4eIHZBJ4PruEqIEY](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=jpTLhKEkVRQC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Kielhofner,+G.+(2006).+Fundamentos+conceptuales+de+la+Terapia+Ocupacional&ots=KvWstDGyk0&sig=D1syu8oCCD4eIHZBJ4PruEqIEY)

Koljatic, M., & Silva, M. (2006). Validación de la PSU: Comentarios al “Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores.” *Estudios Públicos*, 104, 331–346. Retrieved from [www.cepchile.cl](http://www.cepchile.cl)

Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación 1, 61–97. Retrieved from

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n37/art03.pdf>

Marinho, D., Luisa, M., & Emmel, G. (2013). Asociación entre Roles Ocupacionales, Independencia, Tecnología de apoyo y Poder adquisitivo en sujetos con deficiencia física, 21(2).

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3.

<https://doi.org/10.1002/ace.3>

Nicol, Da., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Observatorio Social. (2015). Nueva Metodología de Medición de la Pobreza por Ingresos y Multidimensional, 58. Retrieved from

[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Nueva\\_Metodologia\\_de\\_Medicion\\_de\\_Pobreza.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Nueva_Metodologia_de_Medicion_de_Pobreza.pdf)

- Ormrod, J. (2013). *Educational Psychology: Developing Learners 8th Edition*.  
*Educational psychology: Developing learners*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Parra, P., Pérez, C., Ortiz, L., & Fasce, E. (2010). El aprendizaje autodirigido en el contexto de la educación médica. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(2), 146–151.
- Pérez, C., Ortiz, L., & Parra, P. (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. *Revista de Educación En Ciencias de La Salud*, 8(2), 120–127.
- Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., & Fasce, E. (2010). Variables personales y académicas asociadas al aprendizaje autodirigido en la educación médica. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(2), 152–159.
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular, 85(1–2), 179–187.  
Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72920817012>
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72–89.  
<https://doi.org/10.1080/08923640802039024>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*.  
Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520903028990>
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2016). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10(1), 225.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Sanders, M. (2006). *Building School-Community Partnerships. Collaboration for Student Success*. Retrieved from  
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=mjL\\_9S4C7rsC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Sanders,+M.+\(2006\).+Building+school-community+partnerships:+Collaboration+for+student+success.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=bCtG107m4f&sig=\\_AWhAKvZepeNPUi4wVq8YaZgcSk](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=mjL_9S4C7rsC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Sanders,+M.+(2006).+Building+school-community+partnerships:+Collaboration+for+student+success.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=bCtG107m4f&sig=_AWhAKvZepeNPUi4wVq8YaZgcSk)

- Spormann, C., Pérez, C., Fasce, E., Ortega, J., Bastías, N., Bustamante, C., & Ibáñez, P. (2015). Predictores afectivos y académicos del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. *Revista Medica de Chile*, 143(3), 374–382.  
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000300013>
- Tinto, V. (2004). Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Occasional Paper 1. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED519709>
- Tobón, S., Pimienta, J., Juan, P., García, A., & Hall, F. (2010). *Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. (G. Morales, Ed.) (1st ed.). Pearson Educación de México. Retrieved from [www.pearsoneducacion.net](http://www.pearsoneducacion.net)
- Universidad Autónoma de Chile. Modelo Educativo Universidad Autónoma de Chile, PRIMERA ED Revista San Marcos § (2013).
- Universidad Autónoma de Chile. Resolución de Rectoría N° 094-2013 Complementa Resolución de Rectoría N° 255-2005 que Aprueba planes y programas de estudio (2013).
- Universidad Autónoma de Chile. Informe Autoevaluación 2015 (2015). Retrieved from <http://www.uaautonoma.cl/wp-content/uploads/2015/05/informe-autoevaluacion.pdf>
- Universidad Autónoma de Chile. Plan de Desarrollo Estratégico Corporativo (2015).
- Universidad Autónoma de Chile. Principios del Modelo Educativo, Universidad Autónoma de Chile (2016).
- Universidad Autónoma de Chile. Resolución Rectoría N° 013.2016 Reglamento general del alumno de pregrado de la Universidad Autónoma de Chile (2016).

## ANEXOS

### 1. Rúbrica Examen de Título Terapia Ocupacional

#### RÚBRICA DE EXÁMEN DE TÍTULO DE LA CARRERA DE TERAPIA OCUPACIONAL – UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE

	CRITERIOS	PUNTUACIÓN				PUNTAJE PARCIAL	
		4	3	2	1	F	M
1	<b>Conocimiento acerca de la condición de salud del caso clínico</b>	Correcto dominio semiológico de la condición de salud del caso clínico	Impreciso dominio semiológico de la condición de salud del caso clínico	Escaso dominio semiológico de la condición de salud del caso clínico	Nulo dominio semiológico de la condición de salud del caso clínico		
2	<b>Utiliza teorías propias de la T. Ocupacional u otras teorías para sustentar su propuesta de intervención</b>	Conoce y domina correctamente modelos propios de la Terapia Ocupacional, con los cuales le da sustentó asertivo a la propuesta de intervención	Conoce y domina con cierta confusión modelos propios de la Terapia Ocupacional, con lo cual su sustentó y propuesta se hace con cierta imprecisión. pero es capaz de replantearse y reorganizar asertivamente ante feedback de la comisión	Tiene importantes confusiones sustentadoras respecto de modelos propios de la Terapia Ocupacional, con la cual su propuesta es muy confusa e imprecisa, y solo aclara parcialmente y con dificultad sus planteamientos ante feedback de la comisión	Demuestra gran confusión respecto de modelos propios de la T.O, por lo que sus propuestas son erróneas o muy inconsistente y no es capaz de reorganizarse y aclarar su propuesta frente a feedback de la comisión		

3	<b>Elige atinentemente marcos de referencia para su propuesta de intervención</b>	Correcta elección de teorías de apoyo. Domina principios y fundamentos de cada marco de referencia. Reconoce alcances y limitaciones de cada marco de referencia	Imprecisión en la elección de las teorías de apoyo seleccionadas. De la misma forma demuestra algunas imprecisiones en el conocimiento de principios y fundamento de algunos marcos y de los alcances y limitaciones de ellos	Dubitativa elección de teorías de apoyo. Escaso conocimiento de principios y fundamentos de los marcos propuestos. No distingue alcances ni limitaciones de ellos.	Errónea elección de teoría de apoyo. No hay dominio ni Conoce alcances y limitaciones de los marcos		
4	<b>Elige y sugiere adecuadamente instrumentos de evaluación</b>	Puede seleccionar todas las técnicas y/o procedimientos evaluativos de la especialidad de terapia ocupacional que son pertinentes al cuadro clínico del paciente y los aplica de manera óptima.	Puede seleccionar la mayoría las técnicas y/o procedimientos evaluativos de la especialidad de terapia ocupacional que son pertinentes al cuadro clínico del paciente y los aplica de manera adecuada.	Puede seleccionar pocas técnicas y/o procedimientos evaluativos de la especialidad de terapia ocupacional que son pertinentes al cuadro clínico del paciente y los aplica de manera suficiente.	Es incapaz de seleccionar las técnicas y/o procedimientos evaluativos de la especialidad de terapia ocupacional que son pertinentes al cuadro clínico del paciente y/o los aplica de manera inadecuada		
						<b>F</b>	<b>M</b>



5	<b>Propone objetivos de tratamiento al nivel de evolución del usuario</b>	Propone en forma atingente objetivos acordes a las características de los casos clínicos. Fundamenta en forma clara, segura y técnica sus propuestas.	Propone y fundamenta en forma correcta la mayoría de los objetivos. Es capaz de replantearse propuestas atingentes ante el feedback de la comisión. Hay cierta imprecisión en sus propuestas y lenguaje técnico	Propone y fundamenta con mucha imprecisión los objetivos. Ante feedback de la comisión logra escasamente replantearse algunos de ellos y su lenguaje técnico es deficitario	Sus propuestas son totalmente imprecisas. No es capaz de replantearse ante feedback de la comisión. Escaso o muy pobre lenguaje técnico		
6	<b>Propone estrategias de tratamiento acorde al análisis crítico de los antecedentes</b>	Elige correctamente estrategias /o técnicas de tratamiento acorde al planteamiento de objetivos de intervención y a los modelos teóricos o marcos referenciales utilizados. Son coherentes y atingentes desde las características evolutivas del caso clínico. Demuestra convicción en	Elige correctamente la mayoría de las estrategias y/o técnicas de tratamiento acorde al planteamiento de objetivos de intervención y a los modelos teóricos o marcos referenciales utilizados. Por lo cual hay cierta incoherencia entre ellos, pero es capaz de replantárselos correctamente ante feedback de la comisión.	Elige correctamente solo algunas de las estrategias y/o técnicas de tratamiento acorde al planteamiento de objetivos de intervención y a los modelos teóricos o marcos referenciales utilizados. Hay gran imprecisión e incoherencia, Logra escasamente replantearse en forma correcta algunos de los objetivos ante feedback de la comisión	Es incapaz de elegir técnicas de tratamiento asertivas acorde al planteamiento de objetivos de intervención y/o confunde los modelos teóricos o marcos referenciales utilizados. Hay completa incoherencia y no logra replantear objetivos correctos ante feedback de la comisión		

		sus planteamientos.					
<b>7</b>	<b>Habilidad actitudinal</b>	Interactúa adecuadamente durante todo el examen con la comisión, asume con seguridad la situación de examen, demuestra una actitud gestual, verbal, postural y emocional controlada y atingente a la ocasión, con un dialogo fluido y profesional durante toda la situación de examen	Interactúa adecuadamente la mayor parte del examen con la comisión, evidenciándose muy ocasionalmente cierto descontrol, el cual se ve reflejado en sus gestos, voz y emociones, lo que hace, que durante esos instantes pierda cierta fluidez en su discurso o dialogo.	Solo ocasionalmente interactúa adecuadamente con la comisión, evidenciándose un descontrol de la situación, siendo más que evidente la perdida de seguridad, cual se ve reflejado en sus gestos, voz y emociones, lo que hace, que durante esos instantes pierda fluidez en su discurso o dialogo.	Interactúa inadecuadamente la mayor parte del examen con la comisión, demostrando una pérdida de control total o casi total de la situación, la cual se ve reflejado en su actitud gestual, verbal, postural y el dialogo con la comisión es muy poco fluido y condicionado casi a preguntas cerradas		
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE</b>					<b>PUNTAJE TOTAL</b>	<b>F</b>	<b>M</b>
<b>NOMBRE DEL PROFESOR</b>							
<b>NOTA FINAL DEL DOCENTE CON EXIGENCIA AL 70%</b>							

Tabla de conversión										
Puntaje	Nota		Puntaje	Nota		Puntaje	Nota		Puntaje	Nota
1	1.0		8	2.2		15	3.3		22	4.9
2	1.3		9	2.4		16	3.4		23	5.2
3	1.5		10	2.5		17	3.6		24	5.6
4	1.6		11	2.7		18	3.8		25	5.9
5	1.8		12	2.8		19	3.9		26	6.3
6	1.9		13	3.0		20	4.1		27	6.6
7	2.1		14	3.1		21	4.5		28	7.0

## 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)
Resuelvo problemas usando un plan	1	2	3	4	5
Priorizo mi trabajo	1	2	3	4	5
Manejo mal mi tiempo.	1	2	3	4	5

Tengo buenas habilidades de gestión	1	2	3	4	5
Me fijo horarios rigurosos.	1	2	3	4	5
Prefiero planificar mi propio aprendizaje	1	2	3	4	5
Soy sistemático en mi aprendizaje	1	2	3	4	5
Soy capaz de enfocarme en un problema	1	2	3	4	5
Necesito saber el por qué de las cosas	1	2	3	4	5
.Evalúo críticamente las ideas nuevas	1	2	3	4	5
.Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	5
.Aprendo de mis errores	1	2	3	4	5
.Estoy abierto a nuevas ideas	1	2	3	4	5
.Cuando se presenta un problema que no puedo resolver, pido ayuda	1	2	3	4	5
.Soy responsable	1	2	3	4	5
.Me gusta evaluar lo que hago	1	2	3	4	5
	<b>MUY EN DESACUERD</b>	<b>EN DESACUERD</b>	<b>INDECISO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>MUY DE ACUERDO</b>
	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>
.Tengo grandes expectativas de mí mismo	1	2	3	4	5

.Tengo altos estándares personales	1	2	3	4	5
.Tengo alta confianza en mis habilidades	1	2	3	4	5
.Estoy consciente de mis propias limitaciones	1	2	3	4	5
.Confío en mi habilidad para buscar información	1	2	3	4	5
.Disfruto estudiando.	1	2	3	4	5
.Tengo necesidad de aprender	1	2	3	4	5
.Disfruto un desafío	1	2	3	4	5
.Deseo aprender nueva información	1	2	3	4	5
.Disfruto aprendiendo nueva información	1	2	3	4	5
.Me doy tiempos específicos para mi estudio	1	2	3	4	5
.Soy auto disciplinado	1	2	3	4	5
.Me gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
.Soy desorganizado	1	2	3	4	5
.Soy lógico	1	2	3	4	5
.Soy metódico	1	2	3	4	5
.Evaluó mi propio desempeño	1	2	3	4	5
.Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento	1	2	3	4	5

. Soy responsable de mis propias decisiones / acciones	1	2	3	4	5
. Se puede confiar en que puedo aprender por mi cuenta.	1	2	3	4	5
. Puedo encontrar información por mi cuenta	1	2	3	4	5
. Me gusta tomar decisiones por mí mismo	1	2	3	4	5
. Prefiero establecer mis propias metas	1	2	3	4	5
. Me falta control en mi vida.	1	2	3	4	5

FUENTE INSTRUMENTO: Agradecimientos a Cristhian Exequiel Pérez Villalobos, Profesor Asistente del Departamento de Educación Médica de la Universidad de Concepción, por haber facilitado vía correo electrónico. Correo alternativo: [cperezv@udec.cl](mailto:cperezv@udec.cl) ORCID: 0000-0002-2049-5974

[https://www.researchgate.net/profile/Cristhian\\_Perez](https://www.researchgate.net/profile/Cristhian_Perez)

<https://udec-cl.academia.edu/CristhianEVillalobos>

<https://www.facebook.com/educacionmedicaudec>

### 3. Consentimiento Informado

#### **“Factores que favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile”**

PATROCINANTE: Universidad Autónoma de Chile

Nombre del Investigador principal: Sandra Olivares Araya

R.U.T. 15899829-7

Institución: Universidad de Chile, Magíster de Educación en Ciencias de la Salud

Teléfonos: 9-83052310

Le estamos invitando a participar en el proyecto de investigación “Factores que favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile”, debido a que existe una alta tasa de reprobación del examen de título que impacta el indicador de titulación oportuna y en la vida de los egresados, dado el costo económico y personal que esto implica. Como consecuencia de lo antes mencionado, resulta importante entonces este estudio, ya que determinar cuáles son los factores que inciden en el éxito del examen de título de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile, podría:

- Permitir focalizar el uso racional de recursos económicos en la población más vulnerable
- Optimizar las estrategias de apoyo de las comunidades académica y tutorías que existen durante el proceso formativo
- Potenciar el desarrollo de las habilidades deficitarias identificadas durante el currículo de las generaciones futuras

Para cumplir con el objetivo se realizará un estudio observacional de tipo analítico transversal. La población del estudio serán los estudiantes egresados de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile promoción año 2010 del



Campus el Llano y Providencia que rindieron su examen de título entre enero del 2015 y marzo del 2017.

Se le aplicará un cuestionario orientado a recolectar información para conocer los factores ocupacionales, que incluye el desempeño de roles. Este cuestionario dirigido será aplicado junto a una Escala de Predisposición al Aprendizaje Independiente, validada en Chile, orientada a recolectar información sobre las características del aprendizaje autónomo de los estudiantes en tres dimensiones: Dimensión procedimental que comprende la “Planificación del Aprendizaje”, aspectos actitudinales que incluye el “Deseo por Aprender” y la “Autoconfianza”, y aspectos cognitivos vinculados a la autonomía como la “Autogestión” y la “Autoevaluación”

**Objetivos:** Esta investigación tiene por objetivo analizar los factores que favorecen un buen desempeño de los estudiantes en el examen de Título de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Autónoma de Chile. El estudio incluirá a un número total de 91 estudiantes en el campus el Llano y 56 en el campus Providencia.

**Procedimientos:** Si Ud. acepta participar tendrá que contestar en una única oportunidad la Escala de Preparación al Aprendizaje Independiente (EPAI), que es de auto aplicación y el cuestionario inicial sobre datos socioeducativos de usted. Por otra parte, autoriza al investigador principal a acceder a la base de datos curriculares de la Universidad con el fin de conocer su nota de egreso.

**Costos:** Participar de este estudio es sin costo alguno para Ud. durante el desarrollo de este proyecto.

**Beneficios:** Además del beneficio que este estudio significará para el progreso del conocimiento en la formación de pregrado de Terapeutas Ocupacionales, su participación en este estudio permitirá, como se indicó anteriormente, mejorar la gestión de la carrera y el uso de los recursos pedagógicos oportunamente.

**Resultados:** Los resultados de la investigación serán comunicados a usted una vez finalizado el estudio.

**Confidencialidad:** Toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada en forma de estricta confidencialidad. La información recolectada será desvinculada de variables que puedan identificar a los individuos, de manera de cautelar la confidencialidad de los datos personales, por lo que a cada individuo se le asignará un código. Además, los datos obtenidos serán utilizados para el propósito de este estudio. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima.

**Usos potenciales de los resultados de la investigación:** El consentimiento permitirá al investigador hacer uso de los datos obtenidos para la elaboración de los resultados y posterior publicación de los mismos, manteniendo la confidencialidad de los participantes.

**Voluntariedad:** Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y se puede retirar en cualquier momento comunicándolo al investigador.

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo mi consentimiento para participar en este proyecto.

---

SANDRA OLIVARES ARAYA  
Nombre del investigador  
Rut.15899829-7