

FACTORES PARA CONTINUAR EL PRIMER AÑO DE UNA CARRERA DE SALUD

Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono- Investigación

*Jorge Rubilar-Cuevas, Universidad Católica de Temuco, Universidad Autónoma de Barcelona, jrubilar@uct.cl
Antoni Navio Gámez, Universidad Autónoma de Barcelona, Antoni.navio@uab.cat*

Resumen

Los estudiantes que ingresan a una carrera de salud ingresan motivados por varios factores. El desempeño académico se ve afectado por varios factores, más aún cuando se enfrentan en el primer año a cursos no necesariamente disciplinares, muchos de ellos con altos niveles de reprobación. En esta experiencia académica de primer año, uno de los factores claves que puede explicar se vincula a los tipos de prácticas que desarrollan los docentes. Se adecuó una encuesta para reconocer cuáles son las prácticas docentes que median o moderan el aprendizaje en su primer semestre académico. Los datos indican que existe gran valoración de las prácticas docentes orientadas al desarrollo profesional, autoeficacia, valor de utilidad. También se observó que existe interés de los estudiantes en amplificar las vivencias de otras prácticas docentes motivacionales que consideran tan importantes como las ya vivenciadas.

Palabras clave: Motivación intrínseca, ciencias de la salud, equidad, desmotivación

Contexto:

Los estudiantes de las carreras de la salud suelen escogerlas al estudiar estas profesiones como primera opción (del Valle, et al., 2021) por lo que se considera que son carreras vocacionales. Al escoger estas carreras, las motivaciones pueden ser diversas y que van a considerar los ámbitos científicos, sociales, humanitarios (Goel et al., 2018). Dado que la motivación de escoger una carrera y la de progresar en su formación profesional son temas distintos, se hace hincapié en cómo los estudiantes plantean enfrentarse al desarrollo de competencias que perfilan el desarrollo de profesionales de ciencias de salud, qué elementos las desarrollan, cuáles son los obstáculos, etc.

Los estudiantes de salud modelan sus aprendizajes principalmente en función de los resultados académicos (performance), lo que implica que el estudiante es motivado por la calificación en desmedro del desarrollo de aprendizajes profundos y significativos (Mastery) (Yousefy et al., 2012). Esto se hace especialmente evidente durante los primeros dos años de la formación (el primer ciclo), y en donde los cursos de formación en ciencias básicas y preclínicas que constituyen el fundamento del conocimiento a desarrollar para desenvolverse en contextos de prácticas profesionales, donde se requiere que los estudiantes comprendan la amplitud de la nueva información y dominen las nuevas habilidades y actitudes. (Abdel Meguid et al., 2020). Existe evidencia que explica los motivos para aprender, las cuales son variables como valor de la tarea, control sobre las creencias de aprendizaje, orientación extrínseca de logros, rendimiento y autoeficacia del aprendizaje, ansiedades, y orientación intrínseca de logros (Abdel Meguid et al., 2020); sin embargo, también uno de los factores claves que puede explicar se vincula a los tipos de prácticas que desarrollan los docentes, que no generan impacto en su aprendizaje (Yousefy et al., 2012). Dado que las razones de motivación pueden variar desde su ingreso a estudiar, es que se



debe evaluar qué elementos fortalecen los aspectos positivos, reduciendo los factores que las reducen (Khavid et al., 2020).

En las carreras de la salud, el primer ciclo está constituido por cursos que son considerados de “ciencias básicas” o “disciplinas preclínicas”, que van en el espectro desde las matemáticas, biología celular, química, física, fisiología, estadística, anatomía, histología, embriología, bioética, etc. Todos estos cursos, si bien tienen instancias de actividades teóricas, prácticas o laboratorios, presentan tasas de reprobación más altas, lo que conlleva a afectar a las tasas de retención.

Ante lo expuesto, se reconoce una brecha de conocimiento en el punto donde los estudiantes escogen la carrera de salud, y como avanzan en la experiencia académica de su primer año. Considerando que los indicadores de retención universitaria que apuntan a la calidad de los aprendizajes demuestran que los estudiantes presentan mayores tasas de retiro de la carrera en el primer y tercer año, donde las calificaciones de cursos de ciencias básicas tienen alta reprobación; no existiendo conocimiento desde la perspectiva de las prácticas docentes que promueven la motivación para el aprendizaje cuáles son los elementos, tales como las estrategias docentes, que pueden mediar o moderar el enfrentar un primer año de universidad. Conocer esto podrá dar luces de considerar los mediadores o moderadores existentes en los perfiles docentes de dichos cursos, las prácticas docentes, el diseño de curso, etc., desde las teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) la teoría de orientación de metas (Cook & Artino Jr, 2016) y la teoría de expectativa y valor (Wigfield & Eccles, 2000).

Objetivo: Analizar variables de prácticas docentes que moderan o median la experiencia de aprendizaje en una carrera de la salud.

Método

La investigación surge de un estudio descriptivo transversal para detectar el fenómeno de las prácticas docentes para el aprendizaje profundo de los estudiantes universitarios de las carreras de la salud, profundizando en elementos contextuales y el rol de los docentes de primer año de carreras de salud, así describir las variables que median o moderan la motivación del aprendizaje profundo desde el primer año y continuar con la expectativa avanzar en el itinerario formativo de su formación profesional. Se reportan los resultados de una encuesta, de carácter cuantitativo, donde se indagó sobre las estrategias docentes que intervienen, para aprender en la universidad de los y las estudiantes de Kinesiología, de la Universidad Católica de Temuco del año 2023.

Participantes

En este estudio participaron 55 estudiantes de ambos géneros (56,4% varones y 43,6% mujeres) de la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica de Temuco, cuyo promedio de edad fue de 19,2 años (SD=1.95), todos mayores de edad ingresando a la carrera el 2023.

Instrumentos y procedimientos

Se indagó por medio de una encuesta validada y utilizada anteriormente en el trabajo de (Valenzuela et al, 2021). Este instrumento, a través de una escala Likert, mediante plataforma QuestionPro, donde se implementaron 6 enunciados para considerar el aprendizaje profundo, como



10 preguntas de prácticas docentes que han vivenciado en este primer año de formación profesional. La encuesta fue compartida mediante un cuestionario en línea y el acceso a los participantes se realizó a través de un enlace por medio de correo electrónico. Previo al acceso al instrumento, el participante debía declarar su acuerdo con el consentimiento informado. Las respuestas a las preguntas fueron tabuladas a partir de las diez prácticas docentes, como de los enunciados que los estudiantes demuestran aprendizaje profundo. Al finalizar el periodo de tiempos, se descargaron los datos y fueron tabulados en MSExcel (versión 16.78.3) para posteriormente desarrollar todos los análisis se hicieron con el software estadístico Jamovi, versión 2.3.28.0 (The Jamovi Project, 2020)

Resultados

El análisis de las variables dice relación con el tipo de prácticas que los docentes desarrollan los docentes que promueven a aprender a los estudiantes de Kinesiología.

Si bien los datos son bien homogéneos, se destacan las prácticas más recurrentes que los docentes desarrollan promoviendo al aprendizaje de los estudiantes, tales como 1) valor de utilidad, 2) la importancia personal o profesional, 3) favorecedores de motivación intrínseca, siendo secundado muy de cerca por estrategias tales como 1) prácticas que hacen amena la clase, 2) desarrollo de la autoeficacia 3) soporte emocional 4) favoreciendo el clima de aula 5) el estímulo de trabajo autónomo (Tabla 1).

Las prácticas docentes que promueven el premio y el castigo son estrategias que no fueron reconocidas como prácticas docentes motivadoras en su primer año de universidad.

Tabla 1.

Frecuencia de estrategias motivacionales que los docentes desarrollan (%)

Potencial Motivacional de Prácticas docentes	Frecuencia
1. Prácticas para hacer amena una clase	11
2. Premio	6
3. Castigos	4
4. Valor de Utilidad	12
5. Importancia personal o profesional	12
6. Favorecedores de Motivación Intrínseca	12
7. Autoeficacia/desafío	11
8. Soporte emocional	11
9. Favorece el clima del aula	11
10. Trabajo de manera autónoma	11



La tabla 2, representa el análisis correlacional sobre las prácticas docentes que experimentaron los estudiantes y enunciados sobre aprendizaje profundo.

Tabla 2.

Correlaciones entre variables de enunciados de orientación de aprendizaje profundo y Frecuencia de Prácticas-

		Quiero aprender lo más posible en los cursos de mi carrera.	Es importante para mí entender los contenidos de los cursos tan a fondo como sea posible. .	Espero haber adquirido un conocimiento más amplio y profundo cuando haya terminado mis cursos.	Deseo dominar completamente el material presentado en los cursos de mi carrera.	En los cursos de mi carrera, prefiero el material que despierta mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.	En los cursos de mi carrera prefiero el material del curso que realmente me desafía para poder aprender
1. Conectan los contenidos con conocimientos previos, dan ejemplos	Rho de Spearman	0.305	0.407	0.280	0.277	0.360	0.353
	valor p	0.022	0.002	0.037	0.037	0.006	0.007
2. Proponen recompensas (puntos, décimas adicionales)	Rho de Spearman	0.065	0.122	0.119	0.224	-0.047	0.211
	valor p	0.634	0.371	0.381	0.093	0.728	0.116
3. Proponen sanciones (descontar puntos, reprobación de la asignatura)	Rho de Spearman	0.041	0.035	0.003	-0.013	0.001	-0.028
	valor p	0.763	0.800	0.984	0.924	0.994	0.835
4. Muestran la utilidad de los contenidos que enseñan	Rho de Spearman	0.346	0.314	0.167	0.253	0.337	0.297
	valor p	0.009	0.018	0.219	0.058	0.010	0.025
5. Destaca la importancia de aprender los contenidos del curso para el desarrollo profesional	Rho de Spearman	0.458	0.424	0.279	0.215	0.264	0.108
	valor p	< .001	0.001	0.037	0.108	0.047	0.426
6. Suscita o fortalece el interés por el contenido de la asignatura	Rho de Spearman	0.401	0.332	0.392	0.334	0.315	0.361
	valor p	0.002	0.012	0.003	0.011	0.017	0.006
7. Desafía a los alumnos a aprender mostrándoles	Rho de Spearman	0.386	0.436	0.329	0.320	0.233	0.409



siendo que las han experimentado de acuerdo con la Tabla 1 y Tabla 2, por lo tanto, se infiere que no cumplen con la expectativa de que colaboran para su aprendizaje.

Se observa la necesidad de diversificar los datos con estudiantes de otras carreras, no solo para alcanzar un mejor número de respuestas y fortalecer de mejor manera las respuestas, sino para amplificar las percepciones en distintas carreras y generar un modelo de motivación para el aprendizaje en estudiantes de primer año de carreras de salud.

Referencias

- Abdel Meguid, E. M., Smith, C. F., & Meyer, A. J. (2020). Examining the Motivation of Health Profession Students to Study Human Anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 13(3), 343-352. <https://doi.org/10.1002/ase.1919>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- del Valle, R., Lagos, P., Ruiz, D., & Ballesteros, B. (2021). *INFORME GENERAL UC TEMUCO, resultados ENCE 2021*. Universidad Católica de Temuco.
- Goel, S., Angeli, F., Dhira, N., Singla, N., & Ruwaard, D. (2018). What motivates medical students to select medical studies: A systematic literature review. *BMC Medical Education*, 18(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1123-4>
- Khavid, A., Imani, M. M., Godiny, M., & Moradi, M. (2020). Comparative Investigation of Academic Motivation and Academic Achievement among Dentistry, Pharmacy and Medicine Students of Kermanshah University of Medical Sciences. *International Journal of Scientific Research in Dental and Medical Sciences, Online First*. <https://doi.org/10.30485/ijrdms.2020.234515.1064>
- Kim, S. (2015). *ppcor: Partial and Semi-Partial (Part) Correlation*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=ppcor>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Valenzuela, J., Miranda-Ossandon, J., González-Sanzana, A., Muñoz, C., (2021) Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación Universitaria* 14(3), 127-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandon, J & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadores en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.52551>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yousefy, A., Ghassemi, G., & Firouznia, S. (2012). Motivation and academic achievement in medical students. *Journal of Education and Health Promotion*, 1(1), 4. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.94412>

