



Universidad
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE MEDICINA

MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

**MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
QUE PRESENTAN Y NO PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES DE TÉCNICO EN ENFERMERÍA NIVEL SUPERIOR
AIEP SEDE CASTRO- CHILOÉ, AÑO 2025.**

SOFÍA CURIHUENTRO MALDONADO

Tesina presentada a la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae,
para optar al grado de Magíster en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud.

Profesor guía: Abdul Hernández C

Santiago, Chile

2026

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo constante, paciencia y cariño durante todo este proceso, especialmente en los momentos en que el cansancio y las dudas se hicieron presentes.

A mi tutor Abdul Hernández, por la guía y dedicación entregada en el desarrollo de esta investigación.

Y de manera muy especial, a mi Gina, compañera silenciosa durante gran parte de este camino. Mientras escribía estas páginas, ella estuvo muchas veces a mi lado, acompañando largas jornadas de estudio sin pedir nada más que estar cerca. Su partida ocurrió en medio de este proceso y convirtió este trabajo en algo también emocionalmente significativo.

Esta tesis guarda, entre sus líneas, horas compartidas, pausas necesarias y afecto incondicional. Por eso, este logro también es para ella, porque incluso sin palabras, fue parte de este recorrido y me enseñó la constancia, la calma y la compañía verdadera.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.1 Justificación de la investigación	13
1.2 Pregunta de investigación.....	16
1.3 Objetivos.....	16
1.3.1 Objetivo general.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 Hipótesis.....	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	18
2.1 Educación Técnico Profesional en Chile y el mundo	18
2.2 Estrategias de aprendizaje desde la teoría de autorregulación de Zimmerman	19
2.3 Motivación académica desde un enfoque sociocognitivo de Bandura	21
2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y sus principios	22
2.5 Educación inclusiva en la educación superior chilena	23
2.6 Necesidades educativas especiales.....	25
2.7 Clasificación de las necesidades educativas especiales	26
2.8 Participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación técnica profesional	28
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	30
3.1 Diseño del estudio.....	30
3.2 Escenario y reclutamiento.....	31
3.3 Muestreo y tamaño muestral	33
3.4 Criterios de inclusión y exclusión.....	34
3.4.1 Criterios de inclusión:	34
3.4.2 Criterios de exclusión:	35
3.5 Variables de la investigación.....	36
3.5.1 Variables sociodemográficas.....	36
3.5.2 Variable de estudio	36
3.6 Operacionalización de las variables	36
3.7 Fuentes de datos y medidas	38
3.8 Métodos estadísticos.....	40
3.9 Criterios éticos.....	41
3.10 Viabilidad del Proyecto	43
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	45
4.1 Caracterización de la muestra	45
4.2 Resultados descriptivos de las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje	46
4.3 Análisis de correlación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje	48
4.4 Análisis de las diferencias de medias entre las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin NEE	49
4.5 Desglose descriptivo de los resultados en las subvariables de motivación académica y estrategias de aprendizaje según presencia de NEE	51
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN.....	53

5.1	Discusión de los resultados en el contexto de la evidencia	53
5.2	Comparación de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes con NEE y sin NEE	56
5.3	Discusión de los resultados en el contexto teórico: Autoeficacia y autorregulación del aprendizaje	58
5.4	Implicancias para la docencia de nivel técnico superior en ciencias de la salud	61
5.5 Recomendaciones para la docencia universitaria en ciencias de la salud	61
5.6	Limitaciones del estudio.....	63
	CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	65
6.1	Conclusiones.....	65
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
	ANEXOS	77
	Anexo N°1: Acta de resolución / aprobación Comité de Ética UFT	77
	Anexo N° 2: Consentimiento informado.....	80
	Anexo N°3: Instructivo.....	86
	Anexo N°4: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).....	87
	Anexo N°5: Estrategia de búsqueda.....	97
	Anexo N°6: Carta Gantt	99

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables	37
Tabla 2 Caracterización sociodemográfica de la muestra (n = 74)	46
Tabla 3 Resultados descriptivos de las variables	46
Tabla 4 Resultados descriptivos por subvariables	47
Tabla 5 Comparación de los puntajes de motivación académica y estrategias de aprendizaje según presencia de necesidades educativas especiales	50
Tabla 6 Comparación de medias en las subvariables, según presencia de necesidades educativas especiales	51
Figura 1 Relación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje	49

RESUMEN

Antecedentes: En la educación superior técnico profesional del área de la salud, la motivación académica y las estrategias de aprendizaje se han identificado como factores relevantes para la permanencia y el desempeño estudiantil. La creciente incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) plantea el desafío de comprender cómo estas variables se manifiestan en contextos formativos inclusivos, especialmente en carreras de alta exigencia académica y práctica como Técnico en Enfermería de Nivel Superior.

Objetivo: Analizar la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, durante el año 2025.

Diseño: Estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional y de corte transversal.

Metodología: La muestra estuvo conformada por 74 estudiantes de distintos niveles de avance curricular. Se aplicó el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), versión adaptada y validada en población universitaria chilena. El análisis incluyó estadística descriptiva, análisis correlacional de Pearson y comparación de medias mediante prueba t de Student para muestras independientes.

Resultados: Los estudiantes sin NEE presentaron mayores niveles de motivación académica y mayor uso de estrategias de aprendizaje en comparación con los estudiantes con NEE, observándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Además, se identificó una correlación positiva y fuerte entre motivación académica y estrategias de aprendizaje, indicando que mayores niveles de motivación se asocian con un mayor uso de estrategias de aprendizaje.

Conclusiones: La motivación académica se relaciona estrechamente con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Los estudiantes con NEE presentan menores niveles en ambas variables, lo que sugiere la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a la autorregulación del aprendizaje y al desarrollo de la autoeficacia académica en la formación técnico-profesional en salud.

Palabras clave: *Motivación Académica, Estrategias de Aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales, Educación Técnico Profesional, Inclusión Educativa.*

ABSTRACT

Background: In technical-professional higher education in the health field, academic motivation and learning strategies have been identified as relevant factors for student persistence and academic performance. The increasing inclusion of students with special educational needs (SEN) poses the challenge of understanding how these variables manifest in inclusive educational contexts, particularly in programs with high academic and practical demands such as the Technical Nursing Program.

Objective: To analyze academic motivation and learning strategies among students with and without special educational needs (SEN) enrolled in the Technical Nursing Program at Instituto Profesional AIEP, Castro–Chiloé campus, during 2025.

Design: Quantitative, descriptive-correlational, cross-sectional study.

Methods: The sample consisted of 74 students at different stages of curricular progression. The *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), adapted and validated for the Chilean higher education population, was administered. Statistical analyses included descriptive statistics (means and standard deviations), Pearson correlational analysis, and comparison of group means using independent samples t-test.

Results: Students without SEN showed higher levels of academic motivation and greater use of learning strategies compared to students with SEN, with statistically significant differences between groups. Additionally, a strong positive correlation was found between academic motivation and learning strategies, indicating that higher motivation levels are associated with more frequent use of learning strategies.

Conclusions: Academic motivation is closely related to the use of self-regulated learning strategies. Students with SEN presented lower levels in both variables, suggesting the need to strengthen inclusive teaching practices aimed at promoting self-regulated learning and academic self-efficacy in technical-professional health education.

Keywords: *Academic motivation, learning strategies, special educational needs, technical professional education, educational inclusion.*

ABREVIATURAS

NEE: Necesidades educativas especiales

MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire

CFT: Centro de Formación Técnica

ES: Educación Superior

ESTP: Educación Superior Técnico Profesional

IP: Instituto Profesional

TENS: Técnico en Enfermería de Nivel Superior

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior técnico-profesional, la motivación académica y las estrategias de aprendizaje se han consolidado como factores centrales para el éxito estudiantil, la permanencia en los programas formativos y el desarrollo de competencias relevantes para el ejercicio profesional, especialmente en contextos caracterizados por altas exigencias prácticas y académicas (Díaz, Garcés y Feliciano, 2023). Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de procedimientos cognitivos, metacognitivos y autorregulatorios que los estudiantes activan de manera intencional para adquirir, organizar, comprender y aplicar la información académica (Pintrich et al., 1993; Quiroz et al., 2023). Estas estrategias no se limitan a técnicas de estudio tradicionales, sino que incluyen procesos de planificación, monitoreo del aprendizaje, autoevaluación, manejo del tiempo y regulación del entorno de estudio.

Por su parte, la motivación académica se relaciona con el interés por las tareas, el valor atribuido al aprendizaje y la percepción de eficacia personal para alcanzar los objetivos académicos propuestos. Desde enfoques contemporáneos, la motivación influye directamente en el grado de compromiso del estudiante, en la persistencia frente a las dificultades y en la activación de estrategias de aprendizaje más profundas y autorreguladas (Pintrich y De Groot, 1990; Schunk y DiBenedetto, 2020).

El estudio de la motivación y las estrategias de aprendizaje se sustenta en marcos teóricos consolidados, tales como la teoría de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2000), que concibe el aprendizaje como un proceso cíclico de establecimiento de metas, ejecución estratégica, monitoreo y evaluación; el enfoque sociocognitivo (Bandura, 1986), que introduce el concepto de autoeficacia como una creencia clave para la acción académica; y el modelo de expectativa-valor (Eccles y Wigfield, 2002), que explica la motivación en función de la expectativa de éxito y del valor asignado a la tarea. Estos enfoques permiten comprender la interacción entre motivación y estrategias de aprendizaje, y fundamentan el uso de instrumentos como el Motivated

Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), ampliamente validado en educación superior.

Diversas investigaciones han evidenciado la estrecha relación entre la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje en educación superior, destacando que niveles elevados de motivación intrínseca y de autoeficacia favorecen el despliegue de estrategias cognitivas y metacognitivas más complejas, mientras que una motivación predominantemente extrínseca suele asociarse a un uso más superficial de dichas estrategias (Stover et al., 2015; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Asimismo, variables como la valoración de la tarea, la organización del estudio y la regulación del esfuerzo han sido identificadas como predictores del rendimiento académico, actuando la motivación como un componente mediador entre las estrategias de aprendizaje y las demandas del contexto educativo (Montoya et al., 2018). En el contexto chileno, estudios previos han señalado que las creencias de autoeficacia y las orientaciones motivacionales constituyen factores relevantes para explicar el desempeño académico en educación superior (Herrera, 2014).

En los últimos años, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) ha adquirido una creciente relevancia en la educación superior, promoviendo la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y desafiando a las instituciones a generar condiciones equitativas de acceso, permanencia y egreso (Treviño, Victoriano y Zúñiga, 2022). De acuerdo con el Informe de Matrícula en Educación Superior (Subsecretaría de Educación Superior, 2024), el sistema registra un aumento progresivo de estudiantes que declaran discapacidad o NEE, concentrándose el 36,1% de esta matrícula en los Institutos Profesionales y el 17,6% en los Centros de Formación Técnica, lo que da cuenta de la relevancia de la educación técnico-profesional en la formación de una población estudiantil diversa.

En el ámbito educativo, el concepto de NEE se utiliza para referirse a estudiantes que requieren apoyos, ajustes o adecuaciones educativas para participar y progresar en su trayectoria formativa, sin implicar necesariamente un diagnóstico clínico. Este

enfoque, centrado en las necesidades educativas y no en la condición, se alinea con las políticas inclusivas vigentes y con modelos pedagógicos que promueven la atención a la diversidad, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación para favorecer el aprendizaje de todo el estudiantado (CAST, 2018; Meyer, Rose y Gordon, 2014).

A pesar de estos avances, persiste una brecha significativa en la comprensión de cómo los estudiantes con y sin NEE enfrentan su proceso formativo en términos de motivación académica y estrategias de aprendizaje, particularmente en la educación superior técnico-profesional. Esta brecha resulta especialmente relevante en carreras del área de la salud, como Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS), donde las exigencias académicas y prácticas demandan altos niveles de autorregulación, organización del estudio y persistencia. Sin embargo, la literatura nacional evidencia una escasez de estudios que analicen comparativamente estos factores en estudiantes con y sin NEE, utilizando instrumentos validados y considerando contextos regionales.

Desde la experiencia docente de la autora en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto AIEP, sede Castro–Chiloé, se ha observado una diversidad de perfiles de aprendizaje y motivación entre los estudiantes. Mientras algunos estudiantes que declaran NEE emplean estrategias compensatorias y muestran altos niveles de planificación y compromiso, otros presentan dificultades asociadas a la motivación, la ansiedad académica o la autorregulación del aprendizaje. De manera similar, estudiantes sin NEE también evidencian patrones de estudio basados en la memorización o una motivación predominantemente extrínseca. Esta experiencia profesional permite situar el estudio desde una perspectiva situada, integrando la práctica docente con el análisis investigativo.

En este contexto, el problema central de la investigación radica en la falta de evidencia empírica sistemática sobre las diferencias y similitudes en la motivación académica y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes con y sin NEE en la educación superior técnico profesional de técnico en enfermería. La ausencia de este

conocimiento limita el diseño de intervenciones pedagógicas inclusivas basadas en datos y dificulta la toma de decisiones orientadas a favorecer el aprendizaje efectivo y equitativo.

El presente proyecto de investigación se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los antecedentes y estudios previos relacionados con la temática, con el propósito de evidenciar el vacío existente en el conocimiento. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico que sustenta conceptualmente la investigación. A continuación, se expone el marco metodológico, donde se describe el tipo de estudio, los métodos de recolección y análisis de datos, así como los criterios éticos aplicados. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, seguidos de su discusión e interpretación a la luz de la literatura revisada, para terminar con las principales conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Justificación de la investigación

La inclusión educativa en el nivel técnico superior enfrenta desafíos persistentes, particularmente en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes con NEE (Ministerio de Educación de Chile, 2023). A pesar de los avances en políticas de diversidad e inclusión impulsados por instituciones como el Instituto Profesional AIEP (AIEP, 2023), sigue siendo escasa la evidencia empírica que permita comprender cómo estas políticas se traducen en prácticas concretas en el aula, especialmente en contextos territoriales como la sede Castro, Chiloé.

Ignorar las particularidades de los estudiantes con NEE compromete la calidad formativa de programas como Técnico en Enfermería de Nivel Superior, y transgrede los principios normativos que garantizan el derecho a una educación inclusiva. Como advierten diversos autores, la ausencia de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades específicas del estudiantado puede agudizar fenómenos como la deserción, el rezago académico y la pérdida de motivación intrínseca (Hong et al., 2011; Garrote, Garrote y Fernández, 2016).

En este escenario, se hace necesario identificar, describir y comparar las estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes con y sin NEE, así como examinar su relación con la motivación académica, entendida esta última como un factor determinante para la permanencia y el rendimiento estudiantil (Deci y Ryan, 2017; Hong, Haefner y Slekar, 2011). El presente estudio busca aportar evidencia empírica relevante sobre estos aspectos, fortaleciendo el conocimiento académico en un campo que aún carece de desarrollo sistemático, particularmente en la educación técnica chilena.

Los resultados esperados no solo beneficiarán directamente a los estudiantes con NEE, al permitir una mejor adecuación de los recursos y apoyos pedagógicos, sino también a los docentes, quienes podrán enriquecer sus prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, el Instituto Profesional AIEP, sede Castro, dispondrá de insumos concretos para fortalecer sus políticas institucionales, contribuyendo al cumplimiento de los principios de equidad, calidad e inclusión que establece la Ley N.º 20.422 (2010) y los compromisos asumidos por Chile ante organismos internacionales como la UNESCO (2020).

Las estrategias de aprendizaje y la motivación han sido un tema ampliamente estudiado tanto a nivel internacional como nacional. Estudios foráneos como el de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), encontraron que la motivación intrínseca favorece la utilización frecuente de estrategias cognitivas y metacognitivas, mientras que la motivación extrínseca se asocia a un uso más limitado de estas. Por su parte, Stover, Uriel y Fernández (2015), confirmaron que la motivación intrínseca y la autoeficacia se relacionan significativamente con la implementación de estrategias de aprendizaje autorreguladas. Montoya, Melguizo y Torres (2018) evidenciaron que la autoeficacia, la valoración de la tarea, la organización y el esfuerzo predicen el rendimiento académico, actuando la motivación como mediadora entre las estrategias de aprendizaje y el contexto educativo. Estos estudios resaltan que la motivación no solo es un factor individual, sino que condiciona la efectividad del aprendizaje autorregulado.

Otros estudios, como los de Alvarado et al. (2021) y Flores et al. (2025), destacan que la planificación de la clase, la definición de metas claras, la disponibilidad de recursos, el apoyo de docentes y familiares son factores que potencian la motivación y, a su vez, facilitan el uso adecuado de estrategias de aprendizaje. Espada et al. (2023) evidenciaron que la adaptación de materiales y estrategias de enseñanza mejora la motivación, la comprensión y las competencias de estudiantes con diversidad funcional, consolidando la necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas.

Rentería et al. (2025) demostraron que la calidad y pertinencia de las estrategias de aprendizaje influyen directamente en la participación, motivación, desarrollo académico y la generación de aprendizajes significativos en estudiantes con NEE. Complementariamente, Kranjec y Bakračević (2023) comparó los niveles de motivación y el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes con y sin NEE, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de analizar la motivación de manera diferenciada según las características del estudiantado y ajustar las intervenciones pedagógicas. Aún más, en programas técnico profesionales que presentan altos niveles de exigencia académica y práctica (Bentancourt et al., 2024), como la carrera de TENS.

En el contexto chileno, Inzunza, Márquez y Pérez (2018) evidenciaron que la motivación intrínseca y la autoeficacia se vinculan directamente con un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Herrera (2014) identificó que las creencias de autoeficacia y las motivaciones intrínseca y extrínseca son predictores directos del éxito académico, lo que evidencia la relevancia de estudiar estas variables en la educación superior nacional.

Pese a la vasta literatura disponible, no se han identificado estudios que describan cómo se articula motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin NEE en el nivel técnico superior chileno. Esta ausencia, evidencia un vacío crítico en la literatura y justifica la pertinencia y originalidad de la presente investigación. El estudio pretende aportar evidencia empírica sobre cómo la motivación académica y las estrategias de aprendizaje se manifiestan en este contexto, contribuyendo a la mejora de la docencia inclusiva, la permanencia estudiantil y la calidad de la formación de los futuros técnicos en enfermería. Por esta razón se procede al planteamiento de la pregunta de investigación y orienta los objetivos de este estudio, los cuales se presentan a continuación.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué diferencias existen en la motivación y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) de la carrera de Técnico en Enfermería Nivel Superior del Instituto AIEP, sede Castro – Chiloé, durante el año 2025?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto AIEP, sede Castro – Chiloé, durante el año 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar la presencia autorreportada de Necesidades Educativas Especiales (NEE)
2. Describir los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes con y sin necesidades educativas especiales.
3. Comparar la motivación y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes que presentan y no presentan necesidades educativas especiales.

1.4 Hipótesis

Hi Los estudiantes con NEE presentan menos motivación y desarrollan menos estrategias de aprendizaje que los estudiantes sin NEE en la carrera de Técnico en Enfermería Nivel Superior del Instituto AIEP, sede Castro – Chiloé, durante el año 2025

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Educación Técnico Profesional en Chile y el mundo

La Educación Técnico Profesional (ETP) constituye un componente esencial en los sistemas educativos de todo el mundo, ya que responde directamente a las demandas del mercado laboral y al desarrollo económico de los países. Según la UNESCO (2013), la ETP comprende programas de enseñanza y aprendizaje que preparan a los estudiantes para el empleo en ocupaciones técnicas o semi técnicas, promoviendo habilidades prácticas y teóricas aplicables en sectores productivos específicos. Esta modalidad educativa se distingue por su orientación hacia competencias laborales concretas y por establecer una conexión más estrecha entre educación y empleo.

En el ámbito internacional, los países de la OCDE han reconocido la importancia de fortalecer la educación técnico-profesional como vía para mejorar la empleabilidad juvenil y fomentar la inclusión social. En muchos casos, estos programas se desarrollan bajo el modelo de formación dual, combinando estudios teóricos en instituciones educativas con prácticas en contextos laborales reales. Esta estrategia ha demostrado ser eficaz para reducir las tasas de desempleo juvenil y para elevar la pertinencia de los aprendizajes adquiridos (OECD, 2012).

En Chile, la ETP se imparte a través de Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), que ofrecen programas de ciclo corto dentro del nivel terciario, conocidos como CINE 5 según la Clasificación Internacional de la Educación (UNESCO, 2013). Estos programas tienen como propósito principal desarrollar competencias laborales en sectores como salud, administración, tecnología y servicios. Según el Servicio de Información de Educación Superior (2024) el 41,3% del total de la matrícula nacional de educación superior corresponde a instituciones técnico-profesionales, lo que evidencia su creciente relevancia en el sistema chileno.

Este crecimiento sostenido en la matrícula de la ETP responde, en parte, a las políticas públicas implementadas para diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior, especialmente entre estudiantes de sectores vulnerables. Además, la gratuidad implementada desde 2016 ha contribuido a incrementar la participación en instituciones técnico-profesionales, favoreciendo la movilidad social de amplios segmentos de la población. La educación técnico-profesional ha sido reconocida como una alternativa válida, eficaz y socialmente valorada, especialmente en regiones con fuerte dependencia de sectores productivos específicos. Promoviendo también la integración en la sociedad y el aprendizaje permanente en su estudiantado (Treviño, Victoriano y Zúñiga 2022). Para el logro de esto último es que el Ministerio de Educación (2016) señala que la formación técnico profesional requiere de un proceso educativo que asegure el desarrollo de competencias prácticas y transversales, demandando la implementación de estrategias de aprendizaje que superen la mera transmisión de contenidos y promuevan la articulación con el mundo del trabajo.

2.2 Estrategias de aprendizaje desde la teoría de autorregulación de Zimmerman

En el presente estudio, las estrategias de aprendizaje se comprenden desde la teoría de la autorregulación del aprendizaje propuesta por Zimmerman, la cual concibe al estudiante como un agente activo que planifica, monitorea y regula sus procesos de aprendizaje en función de metas académicas personales (Zimmerman, 2000; Zimmerman y Schunk, 2011). Desde este enfoque, aprender implica un proceso intencional en el que los estudiantes toman decisiones estratégicas para dirigir y optimizar su desempeño académico.

Las estrategias de aprendizaje se definen como procedimientos cognitivos, metacognitivos y conductuales que los estudiantes utilizan para procesar la información, organizarla, comprenderla y gestionar su estudio de manera eficaz. En contextos de educación superior, estas estrategias adquieren especial relevancia, dado que se espera

un alto grado de autonomía, autorresponsabilidad y adaptación a diversas demandas académicas (Pintrich, 2004).

Dentro del modelo de autorregulación, Zimmerman distingue un conjunto de estrategias cognitivas orientadas al procesamiento de la información, tales como la repetición, la elaboración, la organización y el pensamiento crítico. Estas estrategias permiten al estudiante interactuar activamente con los contenidos, favoreciendo la comprensión profunda y la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones académicas (Pintrich et al., 1991).

Asimismo, la autorregulación metacognitiva constituye un componente central del aprendizaje autorregulado y se refiere a los procesos mediante los cuales el estudiante planifica su estudio, supervisa su comprensión y evalúa su desempeño durante la tarea. Este control consciente del aprendizaje permite ajustar el uso de estrategias en función de las demandas académicas y del progreso personal (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004).

Finalmente, el modelo incorpora estrategias de manejo de recursos, tales como la regulación del esfuerzo, el manejo del tiempo y del ambiente de estudio, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda académica. Estas estrategias reflejan la capacidad del estudiante para administrar recursos personales y contextuales con el fin de sostener el aprendizaje a lo largo del tiempo (Zimmerman y Schunk, 2011).

Para efectos de la presente investigación, las estrategias de aprendizaje se entenderán como el conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y de manejo de recursos que los estudiantes emplean intencionalmente para planificar, regular y evaluar su aprendizaje académico, desde el enfoque de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman. Estas estrategias se expresan en conductas tales como repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y del ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda académica.

2.3 Motivación académica desde un enfoque sociocognitivo de Bandura

En el presente estudio, la motivación académica se comprende desde el enfoque sociocognitivo, el cual concibe la motivación como un proceso dinámico y multidimensional que integra creencias, expectativas, metas y emociones que influyen en la activación, dirección y persistencia del comportamiento de aprendizaje (Bandura, 1997; Eccles y Wigfield, 2020). Desde esta perspectiva, la motivación no se entiende como un rasgo estable del estudiante, sino como un constructo susceptible de desarrollarse en interacción con el contexto educativo.

Uno de los conceptos centrales de este enfoque es la autoeficacia, definida por Bandura (1997) como la creencia que posee una persona respecto de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados. En el ámbito académico, la autoeficacia se ha asociado de manera consistente con mayores niveles de esfuerzo, persistencia ante las dificultades y disposición a enfrentar tareas complejas (Schunk y DiBenedetto, 2020).

Complementariamente, el modelo de expectativa valor propuesto por Eccles y Wigfield (2020) plantea que la motivación académica depende tanto de la expectativa de éxito como del valor asignado a la tarea. Este valor incluye dimensiones como el interés intrínseco, la utilidad percibida y la importancia personal de las actividades académicas, las cuales influyen directamente en el compromiso y la implicación cognitiva del estudiante.

La motivación académica también incorpora una dimensión emocional, particularmente relevante en contextos evaluativos. En este sentido, la ansiedad ante evaluaciones se conceptualiza como una respuesta emocional que puede interferir o facilitar el desempeño académico, dependiendo de su intensidad y de los recursos motivacionales disponibles (Putwain, Wood y Pekrun, 2022).

En conjunto, estas dimensiones autoeficacia, metas académicas, valor de la tarea y ansiedad, permiten comprender la motivación académica como un constructo complejo y coherente con el enfoque sociocognitivo adoptado en este estudio, proporcionando un marco conceptual sólido para analizar su relación con el aprendizaje en educación superior técnico-profesional (Schunk y Greene, 2018).

En la presente investigación, la motivación académica se entenderá como el conjunto de creencias, expectativas y valoraciones que orientan la activación, dirección y persistencia del estudiante frente a las tareas académicas, desde el enfoque sociocognitivo de Bandura. Este constructo incluye dimensiones tales como orientación a metas intrínsecas y extrínsecas, valor de la tarea, control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y ansiedad ante evaluaciones.

2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y sus principios

El DUA surge en la década de 1990 como resultado de las investigaciones del CAST, lideradas por David H. Rose y Anne Meyer, quienes desarrollaron este marco de enseñanza fundamentado en los avances de la neurociencia, la educación y las tecnologías digitales (Pastor, 2012). Se define como un enfoque basado en la investigación que orienta el diseño del currículo objetivos, métodos, materiales y evaluaciones de modo que todas las personas puedan desarrollar conocimientos, habilidades y motivación hacia el aprendizaje (Rose y Meyer, 2002). Este enfoque responde a la creciente diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y capacidades presentes en las aulas modernas, promoviendo el acceso equitativo al aprendizaje mediante la personalización de los procesos educativos (UNESCO, 2020).

El marco de implementación del DUA (CAST, 2011) se organiza en tres principios fundamentales que buscan atender la diversidad de los estudiantes. El primero, múltiples formas de representación, se centra en el “qué” del aprendizaje, reconociendo que los estudiantes perciben y comprenden la información de diferentes maneras. El segundo,

múltiples formas de acción y expresión, corresponde al “cómo” del aprendizaje, considerando que cada estudiante cuenta con distintas habilidades para demostrar lo que sabe. Finalmente, múltiples formas de implicación, vinculado al “porqué” del aprendizaje, busca motivar y comprometer a todos los estudiantes en el proceso educativo, fomentando su participación activa y el desarrollo de la autoeficacia.

En el contexto de estudiantes con NEE, el DUA se presenta como una herramienta eficaz para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje, promoviendo la participación plena de todos los estudiantes (UNESCO, 2020). Al proporcionar diversas formas de presentar la información, permitir distintas maneras de demostrar el conocimiento y fomentar la implicación de los estudiantes, el DUA no solo facilita la inclusión, sino que también potencia la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas en estudiantes con NEE (Loor et al., 2025). Este enfoque, al reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, contribuye significativamente a la creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Tal como señala Condori et al. (2024) este modelo resulta especialmente pertinente en contextos de educación universitaria, donde la heterogeneidad estudiantil, exige estrategias que garanticen la participación plena y significativa de todos. El DUA garantiza la equidad en el acceso y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o necesidades educativas específicas. Consolidándose como un enfoque pedagógico clave para promover la inclusión en la educación superior.

2.5 Educación inclusiva en la educación superior chilena

La educación inclusiva constituye un paradigma educativo que promueve la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad o discapacidad. Su propósito es garantizar el

derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad, eliminando las barreras que impiden la participación plena de todos los actores del sistema educativo (UNESCO, 2020). Este enfoque desafía los modelos tradicionales de enseñanza homogénea, al asumir que la diversidad es un valor y no un problema. Por ello, implica cambios en la cultura, la política y las prácticas institucionales.

En el contexto chileno, la educación inclusiva en el nivel superior ha experimentado un crecimiento significativo en cuanto a normativas que favorecen la participación de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. La Ley N° 20.422 (2010) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, exigiendo a las instituciones la implementación de ajustes razonables. Posteriormente, la Ley N° 21.091 (2018) regula el Sistema de Educación Superior e incorpora el principio de inclusión como parte de la garantía de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018).

A nivel más reciente, la Ley N° 21.545 (2023), conocida como Ley TEA, reconoce el derecho a la educación de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y ordena a las instituciones educacionales adoptar medidas específicas para asegurar su participación efectiva. Estas leyes configuran un marco jurídico que respalda el enfoque inclusivo, aunque su implementación sigue siendo discontinua y depende en gran medida de la voluntad institucional y los recursos disponibles.

Pese a estos avances, diversos estudios han evidenciado que la inclusión en la educación superior chilena aún enfrenta numerosos desafíos. Investigaciones como las de Arellano y Herrera (2024) advierten que muchas instituciones declaran tener políticas inclusivas, pero estas no se traducen necesariamente en acciones concretas. Las principales barreras identificadas son la falta de capacitación docente, la escasa adaptación curricular y la ausencia de sistemas de seguimiento y evaluación de los apoyos implementados. Esta brecha entre el discurso institucional y la experiencia real de los estudiantes afecta especialmente a quienes presentan necesidades educativas especiales.

2.6 Necesidades educativas especiales

En la educación contemporánea, el concepto de NEE se enmarca en un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad del estudiantado como una característica inherente a los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, las dificultades en el aprendizaje o la participación académica no se atribuyen exclusivamente a características individuales, sino que se comprenden como el resultado de la interacción entre el estudiante y las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales del entorno educativo (Ainscow, Slee y Best, 2019).

En este contexto, las NEE se entienden como aquellas situaciones en las que un estudiante requiere apoyos, ajustes o adecuaciones educativas para acceder al currículo, participar activamente en las actividades formativas y progresar en su trayectoria académica en condiciones de equidad. Este enfoque se aleja de una visión centrada en el diagnóstico clínico y pone el acento en las respuestas educativas necesarias, más que en la categorización de las personas (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Una contribución relevante de este enfoque es el reconocimiento de que las necesidades educativas no son fijas ni permanentes, sino que pueden variar a lo largo del tiempo según las demandas del contexto, las estrategias pedagógicas utilizadas y los apoyos disponibles. En educación superior, este carácter dinámico cobra especial importancia, dado que el aprendizaje exige altos niveles de autonomía, autorregulación y adaptación a contextos académicos complejos (Lombardi, Murray y Gerdes, 2018).

En Chile, el concepto de NEE ha sido incorporado en el marco normativo educativo como una herramienta para orientar apoyos y ajustes razonables, particularmente en el sistema escolar. No obstante, diversos estudios han señalado que en la educación superior el abordaje de las NEE se basa principalmente en el autorreporte del estudiante y en la capacidad institucional para ofrecer prácticas pedagógicas inclusivas, más que en procesos formales de certificación diagnóstica (Treviño, Victoriano y Zúñiga, 2022).

Desde esta perspectiva, el presente estudio adopta una comprensión de las necesidades educativas especiales centrada en la experiencia educativa del estudiante, entendiendo las NEE como la existencia de apoyos o ajustes requeridos a lo largo de su trayectoria escolar o formativa, sin implicar diagnóstico clínico ni categorización médica. Esta definición resulta coherente con enfoques actuales de inclusión en educación superior y con metodologías de investigación que priorizan la identificación funcional de necesidades educativas.

En consecuencia, para profundizar en esta comprensión resulta pertinente avanzar hacia una clasificación de las necesidades educativas especiales, que permita reconocer de manera descriptiva los distintos tipos de apoyos que pueden requerir los estudiantes, facilitando tanto su identificación como el análisis de los resultados en contextos de investigación educativa.

2.7 Clasificación de las necesidades educativas especiales

En el ámbito educativo, la clasificación de las necesidades educativas especiales tiene como propósito orientar la comprensión de los apoyos requeridos para el aprendizaje, más que establecer categorías diagnósticas cerradas. En educación superior, esta clasificación se utiliza principalmente con fines descriptivos y funcionales, permitiendo identificar situaciones que pueden afectar el desempeño académico y que requieren ajustes razonables o apoyos específicos (Lombardi, Murray y Gerdes, 2018).

Dentro de esta clasificación, se reconocen en primer lugar las dificultades específicas de aprendizaje, las cuales se manifiestan como dificultades persistentes en áreas como lectura, escritura o matemáticas, que interfieren con el rendimiento académico esperado. Estas dificultades pueden generar la necesidad de apoyos pedagógicos específicos, tales como adecuaciones metodológicas o evaluativas,

especialmente en contextos de alta exigencia académica (American Psychiatric Association, 2022).

Asimismo, se incluyen las necesidades educativas asociadas al trastorno por déficit atencional con o sin hiperactividad (TDAH), caracterizado por dificultades en la atención sostenida, la organización y la autorregulación conductual. En educación superior, estas características pueden impactar el manejo del tiempo, la planificación del estudio y la persistencia frente a tareas académicas, haciendo necesarios apoyos orientados a la autorregulación del aprendizaje (Barkley, 2015).

Otra categoría relevante corresponde a las necesidades educativas vinculadas al trastorno del espectro autista (TEA), particularmente cuando las características asociadas a la comunicación social, la flexibilidad cognitiva o el procesamiento sensorial interfieren en la participación académica. En este nivel educativo, los apoyos suelen centrarse en ajustes pedagógicos, estructuración de tareas y mediación comunicativa, más que en intervenciones clínicas (American Psychiatric Association, 2022; Lombardi, Murray y Gerdes, 2018).

Las discapacidades sensoriales, tales como la discapacidad visual o auditiva, pueden dar origen a necesidades educativas especiales cuando requieren adaptaciones en el acceso a la información, los materiales de estudio o los sistemas de evaluación, con el fin de asegurar condiciones equitativas de aprendizaje (Florian y Black-Hawkins, 2011). De manera similar, las discapacidades físicas o motoras pueden implicar ajustes en el entorno físico o en los tiempos de realización de tareas académicas.

También se reconocen necesidades educativas asociadas a los trastornos del lenguaje y al trastorno del desarrollo de la coordinación (dispraxia), los cuales pueden afectar la expresión oral o escrita, la comprensión lingüística o la ejecución de tareas académicas, requiriendo apoyos específicos para favorecer el aprendizaje efectivo (American Psychiatric Association, 2022).

Finalmente, se consideran como necesidades educativas especiales aquellas vinculadas a dificultades emocionales o trastornos de ansiedad que afectan de manera significativa la concentración, la motivación o el desempeño académico. La evidencia reciente ha mostrado que estos factores pueden incidir directamente en el aprendizaje y en el uso de estrategias de estudio en educación superior, justificando la implementación de apoyos y ajustes educativos (Putwain, Wood y Pekrun, 2021).

2.8 Participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación técnica profesional

La inclusión de estudiantes con NEE en la educación superior técnico profesional ha cobrado creciente atención en Chile durante la última década. Esta modalidad educativa, que tradicionalmente ha estado orientada a la inserción laboral rápida mediante la adquisición de competencias prácticas, enfrenta el desafío de adaptarse a una población estudiantil cada vez más diversa. La participación de estudiantes con NEE en este tipo de instituciones no solo implica garantizar su acceso, sino también asegurar condiciones equitativas de permanencia y egreso (Treviño, Victoriano y Zúñiga, 2022).

De acuerdo con datos de la Subsecretaría de Educación Superior (2024), el total de matrículas de pregrado en Chile alcanza los 873.629 estudiantes, de los cuales un 2,82% corresponde a estudiantes con discapacidad o NEE. Si bien esta cifra ha aumentado progresivamente, considerando que en 2015 apenas alcanzaba el 2%, aún representa una marcada brecha en comparación con la población sin NEE. Esta situación refleja la necesidad de avanzar hacia sistemas de registro y apoyo más efectivos que permitan detectar y acompañar a esta población desde su ingreso a la educación superior.

En este escenario, resulta especialmente relevante observar cómo esta tendencia se manifiesta en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP), dada su creciente importancia en el sistema educativo chileno y su rol en la formación para el trabajo. La

matrícula de estudiantes con NEE ha experimentado un alza relevante en los últimos años. Entre 2015 y 2021, el número de estudiantes con discapacidad creció un 7,54% en los Centros de Formación Técnica (CFT) y un 5,01% en los Institutos Profesionales (IP). Actualmente los IP concentran el 36,1% del total de estudiantes con discapacidad, mientras que los CFT albergan un 17,6%. Estas cifras demuestran una mayor visibilidad de esta población, aunque siguen siendo bajas en relación con el total de estudiantes matriculados (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

En síntesis, la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior técnico profesional exige avanzar hacia modelos institucionales que reconozcan la diversidad como un principio estructurante del proceso formativo. Si bien se han registrado avances en términos de matrícula y visibilidad, persisten desafíos significativos en materia de permanencia, egreso y adecuación pedagógica. En este sentido, es fundamental que las instituciones desarrollen estrategias inclusivas que respondan a las características y ritmos de aprendizaje de todos sus estudiantes, especialmente en modalidades orientadas al desarrollo de competencias prácticas. (Zúñiga et al. 2024)

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño del estudio

La presente investigación adoptó un diseño de enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo correlacional y una temporalidad transversal. Esta elección metodológica permitió analizar, caracterizar, describir y comparar de manera objetiva variables como las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y la presencia o ausencia de NEE en estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior. El enfoque cuantitativo favoreció la recolección de datos estructurados mediante instrumentos estandarizados, facilitando la identificación de patrones, asociaciones y diferencias significativas entre los grupos estudiados.

El diseño descriptivo correlacional permitió examinar las características de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin NEE, así como analizar su relación con los niveles de motivación académica. Este tipo de estudio no tuvo por objetivo establecer relaciones causales, sino explorar la existencia de asociaciones entre las variables consideradas. La recolección de datos se realizó en una única medición durante el segundo semestre del año 2025, específicamente en el mes de diciembre, lo que caracterizó al estudio como de corte transversal.

Los datos fueron recolectados mediante el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), el cual midió dimensiones relacionadas con la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. El instrumento fue aplicado en formato impreso, en condiciones estandarizadas y con el apoyo de personal externo a la investigación, con el fin de resguardar la objetividad y estandarización del proceso de aplicación.

3.2 Escenario y reclutamiento

El estudio se desarrolló en el Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS), durante el año académico 2025. La población objetivo estuvo compuesta por un total de 100 estudiantes matriculados en los distintos niveles de avance curricular (primer, segundo y tercer año), lo que correspondió a la totalidad de estudiantes activos en la carrera durante el período definido.

De acuerdo con la información autorreportada contenida en la Encuesta de Perfil Individual, administrada por AIEP al momento de la matrícula institucional, 20 estudiantes declararon haber presentado dificultades de aprendizaje o haber requerido apoyos pedagógicos a lo largo de su trayectoria escolar. Cabe señalar que dicha encuesta es respondida por los estudiantes en el año de ingreso a la institución, por lo que, en el caso de estudiantes de segundo y tercer año, la información corresponde a períodos académicos anteriores al año 2025.

Este registro institucional fue utilizado como una referencia inicial de caracterización, sin constituir un criterio exclusivo de clasificación. La identificación de estudiantes con y sin NEE se realizó principalmente a partir de la información autorreportada por los propios participantes en la sección sociodemográfica del instrumento aplicado en el presente estudio, lo que permitió una clasificación actualizada y homogénea para todos los estudiantes, independientemente de su cohorte de ingreso.

Si bien AIEP no cuenta con un sistema institucional de diagnóstico clínico para estudiantes con NEE, sí recopila información autorreportada al momento de la matrícula, en la cual los estudiantes declaran voluntariamente la presencia de alguna condición de salud, dificultad de aprendizaje o necesidad de apoyo académico. Esta información fue considerada como antecedente contextual y complementada con la confirmación realizada durante la aplicación del instrumento de esta investigación.

Cabe señalar que la identificación de estudiantes con NEE para efectos del proceso de reclutamiento y aplicación del instrumento se realizó exclusivamente a partir de información autorreferida y de conocimiento institucional previo, en coherencia con los procedimientos habituales de la educación superior. En este contexto, los estudiantes que presentaban NEE o requerían apoyos académicos habían informado voluntariamente dicha condición a docentes, a la Dirección Académica Estudiantil o a la jefatura de escuela, lo que permitió adoptar medidas de apoyo durante la participación en el estudio, sin realizar procesos de diagnóstico ni clasificación clínica.

El proceso de preparación y aplicación del estudio se desarrolló en ocho etapas, las cuales incluyeron la gestión institucional, el reclutamiento de participantes y la administración del instrumento:

1. Solicitud de autorización institucional. Durante el mes de agosto de 2025, se solicitó formalmente la autorización para la realización del estudio a la Dirección Académica y a la Escuela de Salud del Instituto AIEP, sede Castro-Chiloé.
2. Primera invitación a los estudiantes. Se realizó una visita a los espacios académicos de los cursos involucrados, en la cual se presentó de manera general el objetivo del estudio, destacando la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los datos.
3. Entrega y firma del consentimiento informado. A los estudiantes que manifestaron interés en participar se les entregó el consentimiento informado en formato impreso. En el caso de estudiantes con NEE, se ofrecieron apoyos explicativos y comunicativos que garantizaron una adecuada comprensión del documento.
4. Envío de comunicación institucional. Se envió un correo electrónico institucional reforzando la información entregada previamente y recordando los aspectos éticos del estudio y la fecha de aplicación del instrumento.
5. Reunión informativa con estudiantes. Se realizó una instancia grupal presencial para explicar nuevamente los objetivos del estudio, resolver dudas y

reforzar el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la participación, utilizando un lenguaje claro y accesible.

6. Coordinación administrativa interna. Se llevó a cabo una reunión con personal administrativo y docente colaborador para estandarizar el protocolo de aplicación y asegurar condiciones equitativas para todos los participantes.

7. Aplicación del instrumento y entrega de instructivo. El cuestionario autoadministrado, compuesto por la sección sociodemográfica y el MSLQ validado en Chile, fue aplicado en formato impreso durante el mes de diciembre de 2025 por un colaborador externo al equipo investigador. Se contemplaron adaptaciones razonables para estudiantes con NEE.

8. Cierre y retroalimentación. Se envió un agradecimiento formal a los participantes y se ofreció acceso a una síntesis de los resultados generales del estudio a quienes lo solicitaron.

3.3 Muestreo y tamaño muestral

La muestra estuvo conformada por 74 estudiantes matriculados en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, quienes aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, estrategia frecuentemente empleada en investigaciones desarrolladas en contextos educativos institucionales delimitados.

La población de referencia correspondía a la totalidad de estudiantes matriculados en la carrera durante el período de estudio, estimada en aproximadamente 100 estudiantes. Todos los estudiantes fueron invitados a participar en la investigación, obteniéndose finalmente 74 respuestas válidas, lo que corresponde a una tasa de participación aproximada del 74% de la población disponible. Este nivel de participación representa una proporción elevada del universo de estudio, lo que contribuye a fortalecer la representatividad de la muestra dentro del contexto institucional analizado.

Con el fin de evaluar la adecuación del tamaño muestral para los análisis realizados, se estimó la potencia estadística posterior (post hoc) considerando el principal resultado del estudio. Utilizando un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, un tamaño muestral de $n = 74$ participantes y el tamaño de efecto observado en la correlación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje ($r = 0,87$), la potencia estadística estimada fue aproximadamente 0,99. Este valor supera ampliamente el umbral recomendado de 0,80 en investigación en ciencias sociales y de la salud, lo que indica que el tamaño de la muestra fue suficiente para detectar el efecto observado.

Es importante señalar que este nivel de potencia estadística se explica no sólo por el tamaño muestral alcanzado, sino también por la magnitud del tamaño de efecto observado. En este caso, la correlación identificada entre las variables analizadas corresponde a un efecto muy alto, lo que incrementa considerablemente la probabilidad de detectar una relación estadísticamente significativa con el tamaño de muestra disponible.

3.4 Criterios de inclusión y exclusión

3.4.1 Criterios de inclusión:

La muestra incluyó a estudiantes que cumplieron con los siguientes criterios:

1. Estudiantes matriculados en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS) del Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, durante el año académico 2025.
2. Estudiantes pertenecientes a cualquier nivel de avance curricular (primer, segundo o tercer año).
3. Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio y firmaron el consentimiento informado.

4. Estudiantes que presentaban o no Necesidades Educativas Especiales (NEE), según información autorreportada.

3.4.2 Criterios de exclusión:

Fueron excluidos del estudio aquellos estudiantes que presentaron alguna de las siguientes condiciones:

1. Estudiantes que se encontraban retirados o con suspensión académica al momento de la aplicación del instrumento.
2. Estudiantes que rechazaron participar o no firmaron el consentimiento informado.
3. Estudiantes que no completaron en su totalidad los instrumentos de recolección de datos.
4. Estudiantes que se encontraban ausentes o presentaron situaciones excepcionales que impidieron su participación efectiva en el proceso de recolección de información.

Con este diseño metodológico, el estudio permitió obtener una caracterización precisa del fenómeno investigado y aportar evidencia empírica sobre las estrategias de aprendizaje y la motivación académica en estudiantes con y sin NEE en el contexto de la educación técnico-profesional chilena.

3.5 Variables de la investigación

3.5.1 Variables sociodemográficas

- Edad
- Sexo
- Año académico

3.5.2 Variable de estudio

- Estrategias de aprendizaje
- Motivación académica
- Presencia de NEE

3.6 Operacionalización de las variables

En la Tabla 1 se puede observar la matriz de operacionalización de las variables para este estudio (Ver tabla 1).

Tabla 1
Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Escala de medida	Instrumento de medición
Edad	Número de años cumplidos	No	Escala de razón Cuantitativa	MSLQ (Sección sociodemográfica)
Sexo	Características sexuales a partir de las partes anatómicas y las funciones de estas	Femenino Masculino	Escala nominal Cualitativa	MSLQ (Sección sociodemográfica)
Año académico	Año que cursan los estudiantes	Primer año Segundo año Tercer año	Escala ordinal Cualitativa	MSLQ (Sección sociodemográfica)
Estrategia de aprendizaje	Conjunto de procedimientos y recursos que el/la estudiante emplea para procesar, organizar, recordar y aplicar el contenido aprendido.	- Repetición - Elaboración - Organización - Pensamiento crítico - Autorregulación metacognitiva - Regulación del esfuerzo - Manejo del tiempo y ambiente - Aprendizaje entre pares - Búsqueda de ayuda	Escala intervalo Cuantitativa	MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) 50 ítems
Motivación académica	Grado en que el estudiante se implica en una tarea académica, regulado por creencias, expectativas y valor.	- Metas intrínsecas - Metas extrínsecas - Valor de la tarea - Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento - Control del aprendizaje - Ansiedad ante evaluaciones	Escala intervalo Cuantitativa	MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) 31 ítems
Necesidad educativa especial	Se considera un estudiante con NEE cuando cumple con al menos uno de los criterios expuestos a continuación: 1. Dificultad específica en lectura, escritura o matemáticas 2. Trastorno del espectro autista (TEA)	- Sin NEE que no cumple con alguno de los criterios. - Con NEE cumple con al menos uno de los criterios. - Prefiere no responder / No lo sabe, cuando el estudiante no conoce o no desea responder la pregunta.	Escala nominal Cualitativa	MSLQ (Sección sociodemográfica)

3.TDAH
(dificultades
atencionales)
4.Discapacidad
sensorial (auditiva
o visual)
5.Discapacidad
física o motora
6.Trastorno del
lenguaje
7.Trastornos
emocionales o del
estado de ánimo
8.Trastorno del
desarrollo de la
coordinación
(dispraxia)
9.Trastornos de
ansiedad que
afecten el
aprendizaje
10.O si en la
enseñanza media
participaste en
PIE

Tabla 1 (elaboración propia)

3.7 Fuentes de datos y medidas

Para el logro de los objetivos de la investigación, se utilizó un único instrumento compuesto por dos secciones: una sección inicial de preguntas sociodemográficas y una segunda sección correspondiente al Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), en su versión adaptada y validada en Chile por Pino y Muñoz (2013).

La sección sociodemográfica incluyó las variables edad, sexo, año académico y presencia de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta información permitió clasificar a la muestra en dos grupos comparativos: estudiantes con y sin NEE. En particular, esta sección consideró una pregunta de autorreporte relativa a la condición de NEE. Previo a la aplicación del instrumento, se entregó un instructivo breve con el fin de asegurar que los participantes comprendieran esta categoría en términos educativos y

contaran con la opción de no informar este antecedente, en resguardo de su autonomía y confidencialidad.

Por otra parte, el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) fue desarrollado originalmente por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) en la Universidad de Michigan, con el objetivo de evaluar las creencias motivacionales de los estudiantes y su uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación superior. En el presente estudio, se utilizó la versión en español adaptada por Donolo et al. (2008), la cual emplea una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo), y conserva los 81 ítems originales, distribuidos en dos escalas principales: motivación (31 ítems) y estrategias de aprendizaje (50 ítems).

La escala de motivación incluyó las subescalas de orientación a metas intrínsecas y extrínsecas, valor de la tarea, control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y ansiedad ante evaluaciones. Por su parte, la escala de estrategias de aprendizaje consideró subescalas de tipo cognitivo, metacognitivo y de manejo de recursos, tales como repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda.

Esta versión del instrumento ha sido aplicada previamente en contextos universitarios chilenos, lo que respalda su pertinencia lingüística y cultural. Su validez psicométrica en población universitaria chilena fue confirmada por Inzunza, Pérez y Márquez (2018), quienes reportaron adecuados niveles de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach entre 0,64 y 0,87 según la subescala evaluada. Asimismo, el MSLQ ha demostrado ser útil en investigaciones que incluyen estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como lo evidencian los resultados de Kranjec y Bakračević (2023), quienes observaron diferencias significativas en motivación académica entre estudiantes con y sin NEE.

En el presente estudio, el MSLQ fue aplicado íntegramente, respetando su estructura original y sin realizar modificaciones en su contenido, con el fin de preservar su validez psicométrica. Durante su aplicación, se ofrecieron apoyos de accesibilidad, tales como lectura asistida o aclaración de términos, dirigidos especialmente a participantes que declararon presentar NEE, sin alterar la estructura ni el contenido del cuestionario.

3.8 Métodos estadísticos

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra. Para las variables cualitativas (sexo, año académico y condición educativa), se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes. Para las variables cuantitativas (edad y puntajes de las subescalas del MSLQ), se estimaron medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de correlación con el objetivo de describir la relación entre las dimensiones de motivación académica y las estrategias de aprendizaje evaluadas mediante el MSLQ. Dado el carácter exploratorio de este análisis y la naturaleza de las variables, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson, considerando un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$. Este análisis tuvo un carácter complementario, orientado a profundizar la comprensión de la asociación entre las variables, sin establecer relaciones de causalidad.

Adicionalmente, se efectuó un análisis comparativo con el fin de identificar diferencias en los niveles de motivación académica y estrategias de aprendizaje entre estudiantes que declararon presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE) y aquellos que declararon no presentarlas. Para este contraste se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, aplicando la corrección de Welch, dado que no se asumió igualdad de varianzas entre los grupos comparados.

El análisis inferencial se realizó exclusivamente entre los grupos “con NEE” y “sin NEE”, excluyendo del contraste estadístico a los participantes que seleccionaron la opción “Prefiere no informar / No lo sabe”, con el fin de asegurar la claridad y validez del análisis comparativo.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a partir de una base de datos elaborada en hoja de cálculo, complementada con el uso de herramientas estadísticas para la ejecución de los análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales.

3.9 Criterios éticos.

En el desarrollo de la presente investigación se consideraron los criterios éticos propuestos por Emanuel, Wendler y Grady (2000), los cuales permitieron garantizar el respeto, la justicia y la protección de los derechos de los participantes, así como la calidad científica del estudio. A continuación, se describen dichos criterios y su aplicación en el presente estudio.

Valor social o científico: El estudio presentó un valor social y científico relevante, dado que buscó aportar evidencia empírica sobre las estrategias de aprendizaje y la motivación académica en estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior. Los resultados tienen el potencial de contribuir a la mejora de prácticas pedagógicas inclusivas y a la promoción de la equidad educativa en el contexto de la educación técnico-profesional.

Validez científica: La validez científica se aseguró mediante un diseño metodológico riguroso, que incluyó el uso de instrumentos previamente validados, como el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), así como procedimientos sistemáticos de recolección y análisis de datos, coherentes con los objetivos del estudio.

Selección equitativa de los sujetos: La selección de los participantes se realizó considerando criterios inclusivos y equitativos, invitando a todos los estudiantes con y sin NEE de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior, sin discriminación por sexo, edad u otras características no pertinentes para los objetivos de la investigación.

Razón riesgo-beneficio favorable: La participación en el estudio no implicó riesgos significativos para los participantes, ya que consistió exclusivamente en la aplicación de cuestionarios de autorreporte sobre motivación académica y estrategias de aprendizaje. Los beneficios potenciales incluyeron la generación de información relevante que podría contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes participantes y de futuras cohortes. En caso de que algún estudiante hubiera experimentado malestar psicológico durante la aplicación de los instrumentos, se contempló la coordinación inmediata con el psicólogo de la sede, garantizando el acceso a apoyo profesional oportuno.

Evaluación independiente: El protocolo de investigación fue sometido a revisión y aprobación por parte del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae, institución responsable de supervisar el cumplimiento de los estándares éticos y legales vigentes en el desarrollo del estudio. Dado que el Instituto Profesional AIEP no exigió evaluación por su propio comité de ética para esta investigación, se adoptaron las directrices éticas establecidas por la universidad patrocinadora.

Consentimiento informado: El proceso de consentimiento informado se implementó de manera clara y voluntaria. Los participantes fueron informados acerca de los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios del estudio, así como de su derecho a participar o retirarse en cualquier momento, sin consecuencias negativas. En el caso de participantes con NEE, se aplicaron estrategias de comunicación accesibles y adaptadas a sus necesidades cognitivas, sensoriales o lingüísticas, con el fin de asegurar una comprensión adecuada del estudio (ver Anexo).

La información relativa a la presencia de Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue recolectada mediante autorreporte y utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Este antecedente no implicó diagnóstico, evaluación clínica ni categorización formal de los participantes. Con el objetivo de resguardar la autonomía, se informó previamente sobre el carácter voluntario y confidencial de esta pregunta y, mediante un instructivo claro, se ofreció la opción de no responder. Los resultados fueron analizados y difundidos únicamente de forma agregada, sin posibilitar la identificación personal en ninguna etapa del estudio.

Respeto por los sujetos inscritos: Durante todo el proceso de investigación se resguardó el respeto por la autonomía, la privacidad y la confidencialidad de los participantes. La información personal se mantuvo protegida y los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos, conforme a la normativa vigente. Asimismo, se garantizó un trato inclusivo y equitativo hacia los participantes con NEE, promoviendo su participación en condiciones de igualdad y respeto.

3.10 Viabilidad del Proyecto

La viabilidad del proyecto estuvo garantizada considerando el tiempo disponible, la autorización institucional y los recursos necesarios para su desarrollo.

Tiempo disponible: La investigadora dispuso de un tiempo aproximado de 6 horas semanales destinadas a la planificación, gestión, recolección y análisis de los datos de la investigación, lo que permitió asegurar el cumplimiento de las actividades programadas dentro del período establecido, comprendido entre los meses de agosto y diciembre de 2025. Este tiempo incluyó las instancias de coordinación con la institución y con los estudiantes participantes, así como la preparación y aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Autorización institucional y acceso a la muestra: El proyecto contó con la autorización formal de la Dirección Académica del Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, para el acceso a la muestra de estudio. Esta autorización permitió contactar a los estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior y disponer de los espacios físicos necesarios para la aplicación de los instrumentos en un ambiente adecuado.

Recursos disponibles: La institución proporcionó los recursos necesarios para garantizar el adecuado desarrollo del estudio, entre los cuales se consideraron:

- Biblioteca institucional y acceso a bases de datos digitales para el respaldo teórico y documental.
- Salas de clases habilitadas para la aplicación presencial de los cuestionarios, con condiciones de infraestructura y mobiliario adecuados.
- Software estadístico de uso institucional (por ejemplo, SPSS o Jamovi) para el procesamiento y análisis de los datos.
- Asesorías metodológicas y académicas de docentes y especialistas en inclusión educativa de la propia institución.
- Canales institucionales de comunicación (correo electrónico e intranet) para el contacto formal y seguro con los participantes.

En conjunto, el tiempo disponible, la autorización institucional obtenida y los recursos proporcionados por el Instituto Profesional AIEP, sede Castro–Chiloé, hicieron posible que el proyecto se desarrollara de manera eficiente y cumpliera con los objetivos propuestos dentro de los plazos establecidos.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 Caracterización de la muestra

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por un total de 74 estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS) del Instituto Profesional AIEP, sede Castro – Chiloé, quienes aceptaron participar voluntariamente en la investigación y completaron el instrumento de recolección de datos. En relación con el sexo, 44 participantes correspondieron a mujeres, lo que representa el 59,5% de la muestra, mientras que 30 participantes fueron hombres (40,5%). No se registraron respuestas en la categoría “Otro / Prefiere no responder”. Respecto a la edad, la mayor proporción de estudiantes se concentró en el tramo de 18 a 22 años, con 32 participantes (43,2%), seguido por el grupo de 23 a 27 años, con 25 estudiantes (33,8%). Los tramos etarios de 28 a 32 años y 33 años o más representaron el 12,2% (n = 9) y el 10,8% (n = 8) de la muestra, respectivamente. (Ver tabla 2)

En cuanto al año académico, la muestra se distribuyó de manera relativamente equilibrada entre los distintos niveles de la carrera. Donde 24 estudiantes (32,4%) cursaban primer año, 24 estudiantes (32,4%) correspondían a segundo año y 26 estudiantes (35,1%) se encontraban en tercer año. (Ver tabla 2)

En relación con la condición educativa, 28 estudiantes (37,8%) declararon presentar alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), mientras que 38 estudiantes (51,4%) señalaron no presentar NEE. Por su parte, 8 participantes (10,8%) optaron por la alternativa “Prefiere no informar / No lo sabe”. Esta distribución permitió conformar dos grupos comparativos claramente definidos estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE para los análisis posteriores, excluyendo del contraste estadístico a quienes prefirieron no informar su condición. (Ver tabla 2)

Tabla 2

Caracterización sociodemográfica de la muestra (n = 74)

		n	%
Edad	18-22	32	43.2
	23-27	25	33.8
	28-32	9	12.2
	33 o más	8	10.8
Sexo	Femenino	44	59.5
	Masculino	30	40.5
	Otro / Prefiere no responder	0	0.0
Año de la carrera	Primer año	24	32.4
	Segundo año	24	32.4
	Tercer año	26	35.1
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Si	28	37.8
	No	38	51.4
	Prefiere no informar / No lo sé	8	10.8
Total muestra		74	100

Tabla 2 (elaboración propia)

4.2 Resultados descriptivos de las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje

La motivación académica presentó una media de 150.54 (DE = 47.29), mientras que las estrategias de aprendizaje alcanzaron una media de 232.64 (DE = 71.29. (Ver Tabla 3)

Tabla 3***Resultados descriptivos de las variables***

Variable	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Motivación académica	150.54	47.29
Estrategias de aprendizaje	232.64	71.29

Tabla 3 (elaboración propia)

La Tabla 4 presenta las medias y desviaciones estándar correspondientes a las subvariables de motivación académica y estrategias de aprendizaje evaluadas mediante el MSLQ.

Tabla 4
Resultados descriptivos por subvariables

Variable	Subvariables	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Motivación	Metas intrínsecas	20,18	6,71
Motivación	Metas extrínsecas	18,92	6,35
Motivación	Valor de la tarea	31,03	10,52
Motivación	Control del aprendizaje	19,46	6,69
Motivación	Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento	40,15	13,43
Motivación	Ansiedad ante los exámenes	20,81	8,10
Estrategias de aprendizaje	Repetición	18,61	6,32
Estrategias de aprendizaje	Elaboración	26,99	8,48
Estrategias de aprendizaje	Organización	19,28	6,47
Estrategias de aprendizaje	Pensamiento crítico	24,20	7,91
Estrategias de aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	54,05	16,93
Estrategias de aprendizaje	Manejo del tiempo y ambiente de estudio	28,59	9,89
Estrategias de aprendizaje	Regulación del esfuerzo	19,30	6,88
Estrategias de aprendizaje	Aprendizaje con pares	14,26	4,74
Estrategias de aprendizaje	Búsqueda de ayuda	27,35	9,28

Tabla 4 (elaboración propia)

En este sentido, dentro de la motivación académica, la subvariable que presenta la media más alta corresponde a la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento (M = 40,15; DE = 13,43). En contraste, la subvariable con la media más baja es la de

orientación a metas extrínsecas ($M = 18,92$; $DE = 6,35$). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la media más elevada se observa en la subvariable de autorregulación metacognitiva ($M = 54,05$; $DE = 16,93$), seguida por manejo del tiempo y ambiente de estudio ($M = 28,59$; $DE = 9,89$) y búsqueda de ayuda ($M = 27,35$; $DE = 9,28$). Por el contrario, la subvariable de aprendizaje con pares presenta la media más baja dentro de este conjunto ($M = 14,26$; $DE = 4,74$).

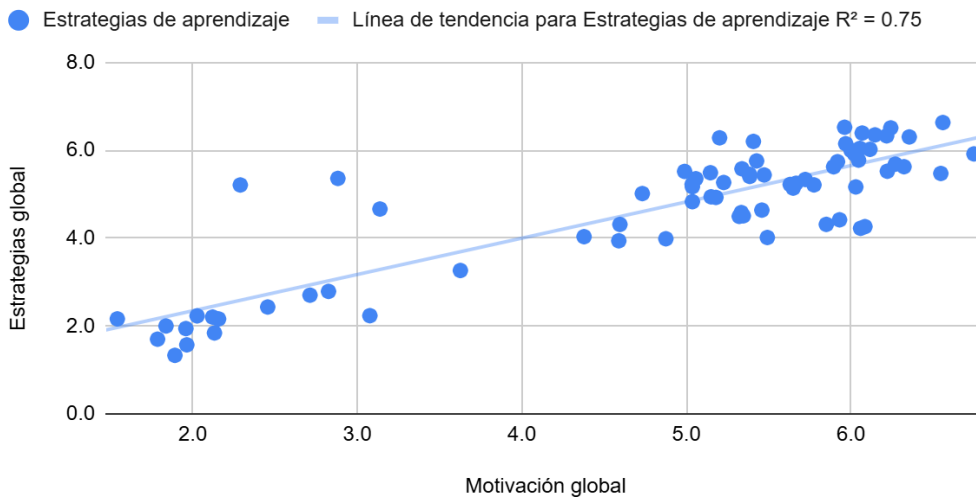
4.3 Análisis de correlación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje

Los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. El coeficiente de correlación de Pearson indicó una asociación fuerte entre ambas variables ($r \approx 0,87$), lo que sugiere que mayores niveles de motivación académica se asocian con un mayor uso de estrategias de aprendizaje.

La Figura 1 presenta esta relación mediante un diagrama de dispersión, en el cual la motivación académica se representa en el eje horizontal y las estrategias de aprendizaje en el eje vertical. La incorporación de una línea de tendencia lineal permite visualizar el patrón de asociación entre ambas variables. El coeficiente de determinación obtenido fue $R^2 = 0,75$, indica una alta asociación estadística entre ambas variables en la muestra estudiada. (Ver Figura 1)

Figura 1

Relación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje



Leyenda: Cada punto representa un estudiante. La línea corresponde a la tendencia lineal estimada.

Figura 1 (elaboración propia)

4.4 Análisis de las diferencias de medias entre las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin NEE

La Tabla 5 presenta los resultados del análisis inferencial de los puntajes globales de motivación académica y estrategias de aprendizaje, comparando a estudiantes que declararon presentar NEE y aquellos que declararon no presentarlas. (Ver Tabla 5)

Tabla 5

Comparación de los puntajes de motivación académica y estrategias de aprendizaje según presencia de necesidades educativas especiales (NEE)

Variable	Media NEE	DE NEE	Media No NEE	DE No NEE	t (Welch)	p-valor
Motivación académica	109,11	52,15	173,82	15,28	-6,37	< 0,001
Estrategias de aprendizaje	174,86	77,50	267,16	34,03	-5,90	< 0,001

Tabla 5 (elaboración propia)

En relación con la motivación académica, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los estudiantes sin NEE obtuvieron una media significativamente mayor ($M = 173,82$; $DE = 15,28$) en comparación con los estudiantes con NEE ($M = 109,11$; $DE = 52,15$). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa según la prueba t de Student para muestras independientes con corrección de Welch ($t = -6,37$; $p < 0,001$).

Respecto de las estrategias de aprendizaje, también se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Los estudiantes sin NEE presentaron puntuaciones medias más altas ($M = 267,16$; $DE = 34,03$) en comparación con los estudiantes con NEE ($M = 174,86$; $DE = 77,50$). El contraste estadístico confirmó que esta diferencia es significativa ($t = -5,90$; $p < 0,001$).

En función de los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, evidenciándose que los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan niveles significativamente menores de motivación académica y de uso de estrategias de aprendizaje en comparación con los estudiantes sin NEE.

4.5 Desglose descriptivo de los resultados en las subvariables de motivación académica y estrategias de aprendizaje según presencia de NEE

La Tabla 6 presenta las medias y desviaciones estándar obtenidas en las subvariables del cuestionario MSLQ según presencia de NEE. Este análisis permite observar en qué aspectos específicos de la motivación académica y de las estrategias de aprendizaje se concentran las diferencias previamente identificadas en los puntajes globales.

Tabla 6

Comparación de medias en las subvariables, según presencia de necesidades educativas especiales (NEE)

Variable	Subvariables	Media NEE	DE NEE	Media No NEE	DE No NEE
Motivación	Metas intrínsecas	14,36	7,34	23,50	2,37
Motivación	Metas extrínsecas	14,00	7,07	21,53	3,38
Motivación	Valor de la tarea	21,86	11,27	36,18	4,42
Motivación	Control del aprendizaje	14,04	7,30	22,45	3,39
Motivación	Autoeficacia	29,14	14,66	46,84	6,47
Motivación	Ansiedad ante los exámenes	15,71	7,88	23,32	6,86
Estrategias de aprendizaje	Repetición	14,43	7,03	20,82	3,92
Estrategias de aprendizaje	Elaboración	20,14	8,33	30,95	5,50
Estrategias de aprendizaje	Organización	13,93	6,55	22,55	3,58
Estrategias de aprendizaje	Pensamiento crítico	18,29	8,66	27,61	4,69
Estrategias de aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	41,11	18,03	61,68	9,69
Estrategias de aprendizaje	Manejo del tiempo y ambiente	20,93	10,20	33,61	5,47
Estrategias de aprendizaje	Regulación del esfuerzo	14,54	7,51	22,03	4,46
Estrategias de aprendizaje	Aprendizaje entre pares	10,61	4,91	16,61	2,96
Estrategias de aprendizaje	Búsqueda de ayuda	20,89	10,38	31,32	5,45

*Tabla 6 (elaboración propia) *DE = Desviación estándar*

En el ámbito de la motivación académica, los estudiantes que declararon no presentar NEE obtuvieron puntuaciones más altas que sus pares con NEE en todas las subvariables evaluadas. En particular, se observaron diferencias relevantes en la subvariable valor de la tarea, donde el grupo sin NEE alcanzó una media de $M = 36,18$ ($DE = 4,42$), frente a $M = 21,86$ ($DE = 11,27$) en el grupo con NEE. Asimismo, se registraron diferencias estadísticamente significativas en metas intrínsecas (M sin NEE = 23,50, $DE = 2,37$; M con NEE = 14,36, $DE = 7,34$) y en autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento (M sin NEE = 46,84, $DE = 6,47$; M con NEE = 29,14, $DE = 14,66$).

Por su parte, la subvariable de ansiedad ante los exámenes también presentó puntuaciones más altas en los estudiantes sin NEE ($M = 23,32$; $DE = 6,86$) en comparación con los estudiantes con NEE ($M = 15,71$; $DE = 7,88$).

En relación con las estrategias de aprendizaje, los estudiantes sin NEE obtuvieron puntuaciones medias significativamente superiores en todas las subvariables analizadas. Destacan las diferencias observadas en repetición (M sin NEE = 20,82, $DE = 3,92$; M con NEE = 14,43, $DE = 7,03$), organización (M sin NEE = 22,55, $DE = 3,58$; M con NEE = 13,93, $DE = 6,55$) y autorregulación metacognitiva (M sin NEE = 61,68, $DE = 9,69$; M con NEE = 41,11, $DE = 18,03$).

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

5.1 Discusión de los resultados en el contexto de la evidencia

Los resultados de la caracterización de la muestra evidencian la presencia significativa de estudiantes que declaran presentar necesidades educativas especiales (NEE). Esta cifra resulta particularmente relevante al situarse muy por encima de los promedios nacionales reportados para la educación superior chilena, donde la matrícula de estudiantes que declaran discapacidad o necesidades educativas especiales corresponde a un porcentaje reducido del total de estudiantes (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

Este resultado pudo estar determinado por dos causas esenciales. En primer lugar, en esta investigación se incluyó una definición amplia de la variable NEE, considerando ocho condiciones distintas, lo que representa un espectro mayor al utilizado en otros estudios. La literatura ha señalado que la prevalencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior varía significativamente en función de los criterios de identificación utilizados, especialmente cuando se incorporan condiciones no visibles o se emplea el autorreporte como estrategia de clasificación (Lombardi, Murray y Gerdes, 2018).

En segundo lugar, la educación técnico-profesional ha sido identificada como un espacio formativo caracterizado por una alta diversidad estudiantil (Treviño, Victoriano y Zúñiga, 2022). De acuerdo con estos autores, los Institutos Profesionales cumplen un rol clave en la ampliación del acceso a la educación superior para estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y experiencias escolares previas diversas.

La presencia de estudiantes con y sin NEE en los distintos niveles de avance curricular refuerza la necesidad de comprender cómo esta diversidad se manifiesta en

los procesos de aprendizaje, particularmente en carreras del área de la salud, caracterizadas por altas exigencias académicas, evaluativas y prácticas. En este sentido, los resultados del estudio se alinean con el marco normativo chileno en materia de inclusión educativa, que promueve el acceso, la permanencia y el egreso en condiciones de equidad (Ley N°20.422; Ley N°21.091; Ley N°21.545).

Desde una perspectiva general, los resultados del presente estudio indican que los niveles de motivación académica y de uso de estrategias de aprendizaje en la muestra se sitúan mayoritariamente en un rango medio a alto, lo que sugiere un perfil de estudiantes con un grado relevante de compromiso académico y disposición hacia el aprendizaje. Este patrón resulta consistente con investigaciones previas realizadas en educación superior, particularmente en carreras del área de la salud, donde se han reportado niveles moderados y elevados de motivación académica asociados a la orientación vocacional y a la percepción de utilidad del aprendizaje para el desempeño profesional futuro (Mega, Ronconi y De Beni, 2014; Schunk y DiBenedetto, 2020).

En comparación con otros estudios que han utilizado el MSLQ en población universitaria, los niveles observados en esta investigación son similares a aquellos reportados en contextos formativos caracterizados por altas exigencias académicas y prácticas, donde los estudiantes tienden a mostrar una mayor implicación con las tareas y una valoración positiva del aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Desde un punto de vista conductual, este nivel de motivación se asocia con una mayor persistencia frente a las dificultades, una disposición más activa hacia el estudio y una mayor probabilidad de activar estrategias de aprendizaje autorregulado.

Desde la perspectiva de la autora, estos resultados podrían explicarse por las características propias de la educación técnico-profesional en el área de la salud, y particularmente de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior. La vinculación temprana entre los contenidos teóricos y la práctica clínica, junto con la clara proyección laboral de la formación, podría favorecer que los estudiantes asignen un alto valor a las

tareas académicas y perciban el aprendizaje como relevante para su futuro desempeño profesional, lo que contribuiría a niveles más elevados de motivación académica.

Al analizar las subvariables motivacionales, se observa que dimensiones como el valor de la tarea, las metas intrínsecas y la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento presentan niveles descriptivos más elevados, lo que coincide con la literatura que identifica estas variables como componentes centrales de la motivación académica en educación superior (Eccles y Wigfield, 2002; Schunk y DiBenedetto, 2020). En contraste, la ansiedad ante los exámenes se manifiesta en niveles relevantes dentro de la muestra, lo que es consistente con estudios que han señalado la presencia frecuente de ansiedad académica en carreras del área de la salud, sin que ello implique necesariamente un patrón desadaptativo (Putwain, Wood y Pekrun, 2021).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los resultados muestran un uso predominantemente moderado a alto de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, especialmente aquellas vinculadas a la organización del estudio, la autorregulación metacognitiva, el manejo del tiempo y la regulación del esfuerzo. Este perfil concuerda con investigaciones que señalan que los estudiantes que enfrentan contextos académicos exigentes tienden a desarrollar estrategias de aprendizaje autorregulado como una respuesta adaptativa a las demandas del entorno (Zimmerman y Schunk, 2018; Panadero, 2017).

Desde la interpretación de la autora, este patrón podría estar relacionado con la estructura curricular de la formación técnico-profesional en salud, que exige a los estudiantes combinar clases teóricas, evaluaciones prácticas y actividades aplicadas, promoviendo la necesidad de planificar el estudio, regular el esfuerzo y monitorear el propio aprendizaje. No obstante, la variabilidad observada entre estudiantes sugiere que el uso de estas estrategias no es homogéneo, lo que refuerza la importancia de fortalecer la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje dentro del currículum.

5.2 Comparación de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes con NEE y sin NEE

Los resultados del presente estudio evidencian diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica y en el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes con y sin NEE, observándose sistemáticamente valores más altos en el grupo sin NEE. Este patrón general ha sido reportado previamente en investigaciones desarrolladas en educación superior, donde los estudiantes sin NEE tienden a presentar mayores niveles de motivación académica y un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje autorregulado, en comparación con estudiantes que declaran requerir apoyos educativos adicionales (Moriña, 2017; Lombardi, Murray y Gerdes, 2018).

En el ámbito de la motivación académica, se observaron valores superiores en el grupo sin NEE en todas las subvariables analizadas, destacando especialmente el valor de la tarea y la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, las cuales presentaron las diferencias más pronunciadas entre ambos grupos. Estos resultados son coherentes con el enfoque sociocognitivo de la motivación, que plantea que la percepción de competencia personal y la relevancia atribuida a las tareas académicas constituyen factores centrales para el compromiso y la persistencia en el aprendizaje (Bandura, 1997; Schunk y DiBenedetto, 2020).

Desde una perspectiva interpretativa, la autora considera que los mayores niveles de autoeficacia observados en estudiantes sin NEE podrían estar relacionados con trayectorias educativas previas caracterizadas por menores experiencias de fracaso académico y una mayor percepción de control sobre los resultados del aprendizaje. En contraste, estudiantes con NEE suelen haber enfrentado barreras pedagógicas, evaluativas o contextuales que pueden impactar negativamente en la construcción de creencias de eficacia personal, incluso cuando poseen las capacidades necesarias para enfrentar las demandas académicas (Moriña, 2017). Esta diferencia resulta especialmente relevante en contextos de alta exigencia, como las carreras del área de la

salud, donde la autoeficacia influye directamente en la disposición a enfrentar tareas complejas y evaluaciones de alto impacto.

Asimismo, la subvariable valor de la tarea presentó diferencias significativas entre ambos grupos. Estudios previos han señalado que los estudiantes que perciben las actividades académicas como relevantes, útiles y significativas tienden a involucrarse de manera más activa y estratégica en su proceso de aprendizaje (Eccles y Wigfield, 2020; Panadero, 2017). En el contexto de esta investigación, es posible que los estudiantes sin NEE logren establecer con mayor claridad la relación entre las tareas académicas y su futura práctica profesional, mientras que los estudiantes con NEE podrían experimentar una mayor carga cognitiva asociada a las exigencias académicas, lo que dificulta la atribución de valor a dichas tareas.

En relación con la subvariable ansiedad ante las evaluaciones, los resultados muestran niveles significativamente más altos en el grupo sin NEE, hallazgo que difiere parcialmente de lo reportado en algunos estudios que asocian mayores niveles de ansiedad académica a estudiantes con dificultades de aprendizaje (Putwain, Wood y Pekrun, 2021). No obstante, investigaciones recientes sugieren que la ansiedad evaluativa no siempre constituye un indicador de desajuste, sino que, en niveles moderados, puede estar vinculada a una mayor preocupación por el rendimiento y compromiso con el logro académico (Putwain et al., 2021). Desde esta perspectiva, la autora interpreta que los mayores niveles de ansiedad observados en estudiantes sin NEE podrían reflejar una mayor autoexigencia académica y una orientación más marcada hacia el desempeño, especialmente en contextos formativos altamente demandantes como la educación técnico-profesional en salud.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes sin NEE presentaron valores superiores en todas las subvariables analizadas, particularmente en aquellas asociadas a la autorregulación metacognitiva, la organización del estudio, el manejo del tiempo y la regulación del esfuerzo. Este patrón es consistente con los modelos de aprendizaje autorregulado, que sostienen que la capacidad de planificar, monitorear y

ajustar el propio aprendizaje se desarrolla progresivamente y se ve favorecida por experiencias educativas que promueven la autonomía y la reflexión metacognitiva (Zimmerman y Schunk, 2018). En el grupo con NEE, niveles más bajos en estas subvariables podrían reflejar una menor exposición previa a la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, más que una limitación inherente en sus capacidades.

En conjunto, estos resultados refuerzan la necesidad de implementar prácticas pedagógicas inclusivas que no solo consideren adecuaciones de acceso, sino que promuevan activamente el desarrollo de la motivación académica y del aprendizaje autorregulado en todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que presentan NEE. La comprensión de estas diferencias resulta clave para el diseño de intervenciones docentes que contribuyan a reducir brechas y favorecer trayectorias formativas más equitativas en la educación técnico-profesional.

5.3 Discusión de los resultados en el contexto teórico: Autoeficacia y autorregulación del aprendizaje

Los resultados del presente estudio, particularmente la relación positiva y fuerte entre la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje, pueden ser interpretados desde el enfoque sociocognitivo del aprendizaje, el cual concibe el comportamiento académico como el resultado de la interacción entre creencias personales, procesos autorregulatorios y demandas del contexto educativo (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Desde la teoría de la autoeficacia, Bandura (1997, 2001) sostiene que las creencias que los estudiantes tienen respecto de su capacidad para enfrentar con éxito las tareas académicas influyen directamente en su nivel de motivación, en la cantidad de esfuerzo que están dispuestos a invertir y en la persistencia frente a las dificultades. En este sentido, los niveles de motivación académica observados en el estudio, junto con el uso frecuente de estrategias de aprendizaje en un grupo importante de estudiantes,

sugieren que la percepción de competencia académica cumple un rol central en la activación de conductas autorreguladas. Esta interpretación es consistente con estudios en educación superior que han demostrado que una mayor autoeficacia se asocia con un uso más sistemático de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como con mayores niveles de compromiso académico (Schunk y DiBenedetto, 2020; Mega, Ronconi y De Beni, 2014).

Por su parte, el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (2000, 2011) permite comprender la coherencia observada entre motivación y estrategias como parte de un proceso cíclico, en el cual las creencias motivacionales influyen en la selección y aplicación de estrategias, y estas, a su vez, retroalimentan la motivación a través de la experiencia de control y logro académico. Desde este enfoque, la motivación no actúa únicamente como un antecedente del aprendizaje, sino como un componente dinámico que se construye y fortalece a medida que el estudiante regula activamente su proceso de estudio.

Los resultados del presente estudio se alinean con esta perspectiva, ya que evidencian que los estudiantes con mayores niveles de motivación académica tienden también a reportar un uso más frecuente de estrategias asociadas a la planificación, organización, regulación del esfuerzo y monitoreo del aprendizaje. Investigaciones previas han señalado que este patrón es característico de estudiantes con mayores niveles de autorregulación, quienes logran integrar de manera más efectiva los aspectos motivacionales y estratégicos del aprendizaje (Panadero, 2017; Zimmerman y Schunk, 2018).

Asimismo, el modelo expectativa valor de Eccles y Wigfield (2020) contribuye a explicar estos hallazgos, al plantear que el compromiso académico depende tanto de la expectativa de éxito como del valor que el estudiante asigna a las tareas. Desde esta perspectiva, los niveles observados de motivación y su relación con el uso de estrategias pueden interpretarse como el resultado de una percepción positiva respecto de la utilidad, relevancia y significado del aprendizaje, lo que favorece una mayor inversión cognitiva y conductual en el proceso formativo.

Desde la perspectiva de la investigadora, estos resultados respaldan la pertinencia de comprender la motivación académica y las estrategias de aprendizaje como componentes interdependientes de un sistema de aprendizaje autorregulado, más que como variables aisladas. Esta interpretación resulta especialmente relevante en el contexto de la educación superior técnico-profesional, donde las exigencias académicas y prácticas demandan altos niveles de autonomía, planificación y persistencia. Desde este marco teórico, los hallazgos del estudio refuerzan la utilidad de los modelos sociocognitivos para interpretar el comportamiento académico de los estudiantes y para orientar el diseño de prácticas pedagógicas que promuevan simultáneamente la motivación, la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado.

Además, los resultados observados pueden explicarse, por las características propias del contexto de formación técnico-profesional en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior. Este tipo de formación se caracteriza por una alta carga práctica, evaluaciones frecuentes y una fuerte orientación al desempeño, lo que podría favorecer que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia desarrollen y utilicen con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje autorreguladas. En este escenario, sentirse capaz de enfrentar las demandas académicas y prácticas no solo incrementa la motivación, sino que también impulsa conductas activas de planificación, organización del estudio y regulación del esfuerzo.

Asimismo, la experiencia docente de la investigadora en la carrera permite observar que los estudiantes que logran estructurar su proceso de estudio, anticipar las evaluaciones y monitorear su propio aprendizaje tienden a mostrar una mayor confianza académica y una actitud más proactiva frente a las exigencias del programa. Esta dinámica podría explicar la fuerte asociación encontrada entre motivación académica y estrategias de aprendizaje, reforzando la idea de que ambos procesos se construyen de manera conjunta y progresiva a lo largo de la trayectoria formativa.

5.4 Implicancias para la docencia de nivel técnico superior en ciencias de la salud

En conjunto, los resultados del estudio sugieren que la docencia en el nivel técnico superior en ciencias de la salud requiere fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan simultáneamente la motivación académica y el aprendizaje autorregulado, con especial atención en estudiantes con NEE.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una orientación pertinente, en tanto propone anticipar la variabilidad del estudiantado mediante múltiples formas de presentación de la información, participación y evaluación, reduciendo barreras desde el diseño y no únicamente mediante adecuaciones individuales (CAST, 2018; Meyer et al., 2020).

En línea con los resultados obtenidos, se vuelve recomendable potenciar experiencias de aprendizaje que aumenten el valor percibido de las tareas, fortalezcan la autoeficacia académica mediante retroalimentación formativa y metas alcanzables, y desarrollen estrategias explícitas de estudio, tales como la planificación, el monitoreo del aprendizaje y el manejo del tiempo, incluyendo apoyos tutoriales y trabajo colaborativo estructurado.

5.5 Recomendaciones para la docencia universitaria en ciencias de la salud

A partir de los hallazgos del presente estudio, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la docencia universitaria en ciencias de la salud desde una perspectiva inclusiva y basada en evidencia:

- Incorporar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación académica, tales como metodologías activas, contextualización

de los contenidos y retroalimentación formativa, con el fin de aumentar el valor percibido de las tareas y la autoeficacia de los estudiantes.

- Enseñar de manera explícita estrategias de aprendizaje autorregulado, integrando instancias sistemáticas de orientación académica orientadas a la planificación del estudio, manejo del tiempo, monitoreo del aprendizaje y regulación del esfuerzo, especialmente dirigidas a estudiantes que presentan mayores dificultades.

- Promover entornos de aprendizaje colaborativos, seguros y libres de estigmatización, que favorezcan el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda académica como recursos legítimos del proceso formativo.

- Fortalecer el rol del docente como facilitador del aprendizaje, incorporando una mirada inclusiva en la planificación, evaluación y retroalimentación, con el fin de responder de manera flexible a la diversidad de necesidades presentes en el aula.

- Desarrollar instancias de formación docente en educación inclusiva y aprendizaje autorregulado, particularmente en carreras del área de la salud, que permitan a los equipos académicos adquirir herramientas para identificar y abordar oportunamente las necesidades educativas de sus estudiantes.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el análisis de estas variables mediante diseños longitudinales o mixtos, así como en la evaluación de intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer la motivación académica, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes con NEE en la educación superior.

5.6 Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones metodológicas del estudio se relaciona con el procedimiento de clasificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual se realizó mediante autorreporte. Debido a que no se solicitaron certificados diagnósticos ni documentación formal que acreditara dichas condiciones, esta clasificación podría estar expuesta a cierto grado de subjetividad por parte de los participantes. No obstante, esta metodología fue seleccionada en cumplimiento de los lineamientos éticos establecidos por el Comité Ético Científico, con el propósito de resguardar la confidencialidad y la autonomía de los estudiantes. Para reducir posibles ambigüedades, se proporcionó un instructivo claro que definía las NEE en términos educativos y no clínicos, incorporaba ejemplos y ofrecía la opción de no respuesta (“Prefiere no informar / No lo sé”).

Originalmente se concibió un instrumento con diez criterios para determinar si el estudiante tenía una posibles Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, el comité ético para la protección de los participantes, sugirió realizar un instrumento que no abarcara todas las características concebidas en las NEE. Planteándolo de manera dicotómica. Esto conduce a un sesgo de evaluación/respuesta.

Por otra parte, el tamaño muestral y el carácter no probabilístico de la muestra limitan la generalización de los resultados a otros contextos de educación superior. Del mismo modo, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, por lo que los hallazgos deben interpretarse en términos de asociación. Finalmente, el uso de instrumentos de autorreporte, como el MSLQ, podría estar influido por sesgos de deseabilidad social o por la percepción subjetiva del desempeño académico.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica relevante sobre la relación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes de

educación superior técnico-profesional, un ámbito que aún presenta escasa investigación en el contexto chileno.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) en los niveles de motivación académica y en el uso de estrategias de aprendizaje en la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior. Estas diferencias se observaron tanto en los puntajes globales de ambas variables como en las subvariables específicas que las componen, confirmando la hipótesis de investigación planteada.

En términos generales, los estudiantes que declararon no presentar NEE evidenciaron mayores niveles de motivación académica, particularmente en subvariables como el valor de la tarea, la autoeficacia para el aprendizaje y el control del aprendizaje. Estos resultados permiten concluir que este grupo presenta una percepción más favorable respecto de sus propias capacidades y del significado atribuido a las actividades académicas, lo que se asocia con una mayor implicación cognitiva y conductual en el proceso formativo.

Por el contrario, los estudiantes que declararon presentar NEE obtuvieron puntuaciones significativamente menores en estas subvariables motivacionales y reportaron mayores niveles de ansiedad ante evaluaciones. Este patrón sugiere la presencia de mayores desafíos motivacionales y emocionales, los cuales podrían interferir en la disposición al aprendizaje y en la percepción de control académico, especialmente en contextos de alta exigencia como las carreras del área de la salud.

En relación con las estrategias de aprendizaje, los resultados permiten concluir que los estudiantes sin NEE utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas,

metacognitivas y de manejo de recursos, tales como la organización, la repetición, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva. En contraste, los estudiantes con NEE reportaron un uso menos frecuente de estas estrategias, lo que podría limitar su capacidad para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje de manera autónoma, afectando su desempeño académico.

Desde una perspectiva integradora, los hallazgos del estudio indican que las diferencias observadas entre ambos grupos no pueden explicarse únicamente por factores cognitivos, sino que se encuentran estrechamente vinculadas a variables motivacionales, emocionales y autorregulatorias. En este sentido, la motivación académica emerge como un componente central en la activación y el uso de estrategias de aprendizaje, reforzando los modelos sociocognitivos que conciben el aprendizaje como un proceso autorregulado en el que la autoeficacia cumple un rol clave.

Asimismo, el uso del autorreporte para la identificación de estudiantes con NEE permitió aproximarse a la experiencia subjetiva de los participantes respecto de sus necesidades educativas, en coherencia con los principios éticos del estudio. Si bien este procedimiento constituye una limitación metodológica, también representa una fortaleza desde una perspectiva inclusiva, al respetar la autonomía, confidencialidad y no estigmatización de los estudiantes, coherente con el enfoque educativo adoptado en esta investigación.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la educación superior técnico-profesional en ciencias de la salud enfrenta el desafío de responder a una población estudiantil diversa, en la que existen diferencias significativas en los procesos motivacionales y estratégicos de aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas que consideren la motivación académica y el aprendizaje autorregulado como ejes centrales para favorecer trayectorias formativas equitativas y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEP de la Universidad Andrés Bello. (2023). *Políticas de diversidad e inclusión*. <https://transparencia.aiep.cl/index.php/docs/politica-de-diversidad-e-inclusion>
- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alvarado, G., Alarcón, R., Flores de la Cruz, H., y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00017. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2637>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Améstica, J. (2018). *Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes contruidos por docentes beneficiarios de un programa de postítulo con mención* (Tesis para optar al grado de magíster en psicología educacional). Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175822>
- Arellano, P., y Herrera, V. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en Chile: Alcances y desafíos. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 10(1), 41–52. <https://orcid.org/0000-0001-8176-6195>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Editorial McGraw-Hill.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barkley, R. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. <https://psycnet.apa.org/record/2014-57877-000>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-04.html>
- Betancourt, J., Martínez F., Guillén Y., Albán J., y Zhindon R. (2024). Influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes de carreras técnicas: Un estudio de caso en el Instituto Tecnológico Superior Ismael Pérez Pazmiño. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 225–247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9886661>
- Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law*, 19(1), 26–47. <https://doi.org/10.1177/13582291188207>
- Chuchico C., Chuchico L., Escobar S., y Santos G. (2025). Motivación en entornos virtuales de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1623–1634. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3440>
- Deci, E., y Ryan, R. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Press*. 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Díaz, A., Garcés, Y., y Feliciano, L. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 15–37. https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2023.10.1.9499/g9499_pdf

- Donolo, D., Chiecher, A., Paolini, P., y Rinaudo, M. (2008). *MSLQe-MSLQvv. Motivated strategies learning questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Eccles, J., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101- 859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Emanuel, E., Wendler, D., y Grady, C. (2000). What makes clinical research ethical? *Journal of the American Medical Association*, 283(20), 2701–2711. <https://doi.org/10.1001/jama.283.20.2701>
- Espada, R., González, R., López, J., y Díaz, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Flores R., Matos J., Ñañez N., Sevilla T., Asto A., y Tipismana V. (2025). Factores determinantes de la motivación académica en estudiantes de educación técnica. *Revista InveCom*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219153>
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freiberg, A., Uriel, F., Muiños, R., y Fernández, M. (2025). Compromiso académico y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de distintos momentos del trayecto académico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1), 216 – 229. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3985>
- Gálvez, J. (2009). *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior técnica*. (Tesis para optar al grado de magíster en psicología con mención en psicología educativa). Universidad de Concepción, Chile. <https://repositorio.udec.cl/items/3648f603-eb27-4b6a-ba5c-c5f11862d269>
- Garrote, D., Garrote, C., y Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 31–44.
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 38–46. <https://reccs.udec.cl/ediciones/vol11-nro1-2014/artinv11114e.pdf>

Holz, M. (2019). *Alumnos con necesidades educativas especiales: Caracterización y normas que los rigen*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio%2F10221%2F27969%2F2%2FBCN_alumnosconNEE_final.pdf

Hong, B., Haefner, L., y Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175–185. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946142.pdf>

Inzunza, C., Márquez, C., y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación médica superior*, 14(2), 1-18
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1923/1004>

Kranjec, E., y Bakračević, K. (2023). Differences in self-regulated learning between gifted students, students with special needs and other students in Slovenian schools. *International Journal of Instruction*, 16(3), 505–518.
<https://doi.org/10.29333/iji.2023.16327a>

Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>

Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (10 de febrero de 2010). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Ley N° 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. (10 de marzo de 2023). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Lombardi, A., Murray, C., y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>

Loor, L., Tamayo, C., Coisme, G., y Corozo, M. (2025). Educación inclusiva: estrategias basadas en el DUA para integrar estudiantes con necesidades educativas. *Polo del Conocimiento*, 10(3). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9182/0>

Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033546>

Ministerio de Educación. (2009). Ley General de Educación (Ley N.º 20.370). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N° 83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016). *Política Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Decreto Exento N° 848. Subsecretaría de Educación Superior. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2168>
- Ministerio de Educación. (2023). *Marco general de educación inclusiva*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA-DOCUMENTO-DE-TRABAJO.pdf>
- Montoya, D., Dussán, C., Taborda, J., y Nieto, L. (2018). Motivación estrategias de aprendizaje en estudiantes de la universidad de Caldas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>
- Mora, S., Solís S., Solórzano, X., Loor, A., y Macías, L. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas: Un análisis documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17220
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: A systematic review on the presence of students with disabilities. *Educational Research Review*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Researching-Language-Learning-Strategies-Self-Regulation-in-Context-Second-Edition/Oxford/p/book/9781138856806>
- Pastor, A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza inclusiva. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Pino, J., y Muñoz, S. (2013). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ) en estudiantes universitarios*

chilenos. (Tesis de pregrado). Repositorio Universidad del Bío-Bío.
<https://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1544>

Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
<https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Putwain, D., Wood, P., y Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 114 (1), 108–126.
<https://doi.org/10.1037/edu0000637>

Quiroz, E., Mera S., Asqui B., y Berrones L. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 1–18.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5727>

Rebolledo, J., Fasce, E., Carrasco, C., y Arellano J. (2020). Tipos y niveles de motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de plan común de carreras de salud de una universidad privada. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 17(1), 1–13.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7489530&utm_source=chatgpt.com

Renta, A., Aubert, A., y Tierno, J. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200481

- Rentería, M., Ojeda, J., Criollo, E., y Ordóñez, M. (2025). Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en educación básica: Una revisión sistemática. *ASCE*, 4(2), 812–831. <https://doi.org/10.70577/ASCE/812.831/2025>
- Rinaudo, M., Cheicher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated strategies learning questionnaire. *Anales de psicología*, 19 (1), 107 – 119. https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista scielo*, 10(33), 55–68. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-9102006000200019
- Rose, D., y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521–525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Rose, D., y Meyer, A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, 55(1), 521 – 525. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2020). Universal design for learning. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 1–7). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03081-9>
- Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2006). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Sociedad*, 14(1), 55–68. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14994/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02212307>

Schunk, H., y DiBenedetto, K. (2020). Self-Efficacy and Motivation. *Handbook of Motivation at School*, 13(3), 34–55. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4046144&utm_source=chatgpt.com

Schunk, H., y Greene, A. (2018). *Handbook of self-regulated learning and performance* <https://doi.org/10.4324/9781315697048>

Shakespeare, T. (2006). *The social model of disability*. <https://archive.org/details/social-model-of-disability-shakespeare>

Stover, J., Uriel, F., Frieberg, A. y Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1),69-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645334.pdf>

Subsecretaría de educación superior. (2024). *Informa de matrícula en educación superior en Chile 2024*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>

Treviño, E., Victoriano, A., y Zúñiga, D. (2022). Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior técnica profesional: un desafío pendiente en Chile. *Centro de políticas públicas*. 17 (161), 1–13. https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2022/11/Artículo-161_NEE-en-educación-técnico-profesional.pdf

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

UNESCO. (2020). *Informe mundial sobre la inclusión en la educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- Valle, A., González, R., Cuevas, L., y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista científica de américa latina, el caribe, españa y portugal*. 6, 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Valle, A., Barca, A., González., R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*. 31(3), 425-461. [https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf#:~:text=Dicho%20en%20otros%20términos%2C%20las%20estrategias%20de,aglomeraciones%20de%20habilidades%20\(Nisbet%20y%20Shucksmith%2C%201987\).](https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf#:~:text=Dicho%20en%20otros%20términos%2C%20las%20estrategias%20de,aglomeraciones%20de%20habilidades%20(Nisbet%20y%20Shucksmith%2C%201987).)
- Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11ª ed.) México. Pearson.
- Yépez, C., Lliquin, M., y Guangaje, M. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Academic Press. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
- Zuñiga, I., Ortúzar, S., Bravo, M., Fierro, I., y Galilea, Z. (2024). *Educación Media Técnico Profesional en Chile: Una mirada desde la inclusión*. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2024/11/20.11.Informe-Inclusión.Completo.pdf>

ANEXOS

Anexo N°1: Acta de resolución / aprobación Comité de Ética UFT



**ACTA DE RESOLUCIÓN NUEVO ESTUDIO
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
Reacreditado por SEREMI de Salud
Resolución Exenta N°2313656478 del 08 de abril de 2024**

Fecha y N° de Sesión: 24 de noviembre del 2025

ID Protocolo: 25-080

Título del Proyecto: Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes que presentan y no presentan necesidades educativas especiales de técnico en enfermería nivel superior AIEP sede Castro-Chiloé, año 2025.

Investigador Responsable: Sofía Francisca Curihuentro

Facultad/Unidad Académica: Magíster en docencia universitaria en ciencias de la salud

Miembros del Comité que participaron en la aprobación del estudio:

Pilar Busquets Losada, Presidente CEC UFT
Karin Weinborn Astudillo, Vice presidenta CEC-UFT
Andrea Villagrán Torres, Secretaria Ejecutiva CEC-UFT
María Angélica Sotomayor, Abogado miembro externo
Francisca Valdivieso Undurraga, Facultad de Medicina
Paulo López Soto, Instituto de Bioética
Enrique Navarro; Abogado miembro externo
Alyssa Garay Navea, Representante de la comunidad.

Documentos recibidos y revisados por el Comité:

- Proyecto de Investigación
- Curriculum vitae del investigador
- Certificado de título profesional
- Anexo I "Ficha de presentación"
- Anexo II "Compromiso del Investigador"
- Anexo III "Respaldo Unidad Académica"
- Anexo IV "Resumen del proyecto de investigación para evaluación ética"
- Anexo V "Documento de Consentimiento Informado"

Considerando que:

1. El/la investigador/a responsable referido cuenta con la experiencia necesaria para la conducción y el desarrollo de este tipo de estudio;

Noviembre 2025



2. La metodología descrita es apropiada para el cumplimiento del objetivo general del estudio que consiste en: "Analizar la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin
3. necesidades educativas especiales (NEE) de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto AIEP, sede Castro – Chiloé, durante el año 2025", y los respectivos objetivos específicos, de acuerdo con los estándares internacionales de rigor científico;
4. Durante la conducción del estudio se garantiza un balance riesgo/beneficio favorable para los participantes;
5. El protocolo contempla todos los resguardos necesarios para la seguridad y bienestar de los participantes;
6. Se ha contemplado el resguardo de la confidencialidad de la información sensible e identificable en la difusión de los resultados, por lo que no introduce un riesgo de menoscabo para la intimidad de los participantes; y
7. Los participantes ingresarán voluntariamente luego de ser adecuadamente informados sobre los aspectos esenciales del estudio, sus deberes y derechos, y los plazos estipulados para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Constatado que, el texto del documento de Consentimiento Informado contiene:

1. La descripción general de los objetivos de la investigación;
2. El detalle de los procedimientos que involucra la participación en este estudio;
3. Los antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida a partir de cada procedimiento de la investigación;
4. El compromiso respecto a la utilización actual y futura de la información, la que sólo se realizará dentro de los marcos del presente estudio y para el logro de dichos objetivos;
5. El resguardo de la confidencialidad y el anonimato de la información recogida, según corresponde a cada procedimiento del estudio;
6. El detalle respecto del costo en tiempo que significa la participación en el estudio;
7. La información sobre los beneficios y derechos frente a riesgos por la participación en la investigación; y
8. La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de hacer abandono del estudio, sin repercusión alguna.

Resolución CEC UFT:

Este proyecto ha sido **aprobado** por este Comité con fecha **24 de noviembre 2025** en la **sesión plenaria N°24**, la que tiene vigencia de un año.



El CEC solicita al investigador/a responsable que:

- 1.- Antes de iniciar el estudio, deberá contar con la autorización de la autoridad administrativa correspondiente a la institución en la cual se ejecute el estudio (Director Hospital, Centro de Salud, Colegio o quien corresponda). El no cumplimiento de esta obligación lo expone a sanciones administrativas de acuerdo a la legislación vigente.
- 2.- Para iniciar el proceso de consentimiento y de reclutamiento se debe disponer previamente de la última versión aprobada y timbrada por este Comité **los documentos de Consentimiento Informado e instrumentos.**
- 3.- La presente aprobación ética tiene una **validez de un año**, al cabo del cual deberá solicitar su renovación, con al menos 45 días de anticipación si desea continuar con el estudio. Si no ha recibido la respuesta oficial a su solicitud, el investigador deberá detener las actividades del proyecto, no podrá enrolar a ningún nuevo participante y no podrá proceder con el análisis de los datos.
- 4.- En la eventualidad de requerir cualquier modificación al estudio o a los documentos aprobados originalmente, el/la investigador/a deberá notificarlo al Comité por medio de una enmienda al correo cec@uft.cl para la evaluación y emisión de una nueva acta de resolución ética.

Muy cordialmente,

Andrea Villagrán Torres
Secretaria Ejecutiva CEC-UFT



Pilar Busquets Losada
Presidenta (s) CEC-UFT

EN CASO DE CUALQUIER DUDA SE LE SOLICITA CONTACTARSE CON EL CEC-UFT

Se certifica que la información contenida en el presente documento es correcta y que refleja el Acta del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae (CEC-UFT). Este Comité adhiere a los principios éticos de la Universidad Finis Terrae que considera como eje fundamental el respeto a la dignidad de la persona humana en cualquier condición. Este Comité cumple además con las Guías de buena práctica clínica definidas por la Conferencia Internacional de Armonización (GCP-ICH); y con las leyes chilenas 19.628; 20.120; 20.584 y 20.850 que modifica el Código Sanitario.

Noviembre 2025

Anexo N° 2: Consentimiento informado



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del Estudio:	Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes que presentan y no presentan necesidades educativas especiales de técnico en enfermería nivel superior AIEP sede Castro – Chiloé, año 2025.
Patrocinador/ Fuente Financiamiento	Autofinanciado
Investigador Responsable:	Sofía Francisca Curihuentro Maldonado +569 8893814 Scurihuentrom@uft.edu
Unidad Académica:	Universidad Finis Terrae



El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar -o no- en esta investigación.

Lea cuidadosamente este documento, puede hacer todas las preguntas que necesite al investigador y tomarse el tiempo necesario para decidir.



1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene como objetivo conocer la motivación y estrategias de aprendizaje de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS) Instituto Profesional AIEP, sede Castro – Chiloé. Este estudio permitirá describir dichas estrategias, analizar su relación con la motivación y generar información útil para mejorar la experiencia formativa de los estudiantes con NEE en este contexto educativo.

Usted ha sido invitado a participar porque cumple con el criterio de reclutamiento definido para este estudio: ser estudiante que declara presentar o no una Necesidad Educativa Especial (NEE), entendida en términos educativos y mediante autorreporte, sin exigencia de diagnóstico o certificación formal.

Se espera reclutar en total 100 participantes, todos de AIEP. Este estudio no contempla reclutamiento internacional, ya que se circunscribe exclusivamente al contexto de la sede Castro.

2 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA

Se le solicitará responder una encuesta en formato impreso que incluye:

- Preguntas sobre motivación y estrategias de estudio
- Una sección sociodemográfica, incluyendo una pregunta de autorreporte sobre si presenta o no una necesidad educativa especial (NEE).
- La pregunta sobre NEE es opcional, orientativa y autoaplicada. Usted podrá marcar "Sí", "No", o "Prefiero no informar/No lo sé", de acuerdo con su decisión personal.

La participación tiene una duración estimada de 15 a 20 minutos, y se realizará de manera presencial en horario académico.

Antes de responder, se le entregará un instructivo breve y claro que explica qué se entiende por NEE en términos educativos, y se ofrecerá la opción de no responder esta pregunta, para resguardar su autonomía y confidencialidad.

3 BENEFICIOS

Usted no obtendrá un beneficio directo por participar en este estudio. Sin embargo, su participación es valiosa, ya que permitirá generar información académica sobre las estrategias de aprendizaje y la motivación en estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) en educación superior, específicamente dentro de la carrera Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto Profesional AIEP.

La información obtenida podría contribuir a la implementación de prácticas pedagógicas más inclusivas, al diseño de estrategias de apoyo académico y al mejoramiento de los procesos formativos futuros en programas de formación técnica en salud. Además, los resultados podrán ser utilizados en investigaciones posteriores relacionadas con educación inclusiva y procesos de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud.



4 RIESGOS

Esta investigación no presenta riesgos físicos ni clínicos para usted. Sin embargo, debido a que el estudio incluye preguntas relacionadas con su experiencia académica y la forma en que aprende, es posible que algunas preguntas puedan generarle un leve malestar emocional o incomodidad si no desea reflexionar sobre esos aspectos.

La probabilidad de experimentar ese malestar es muy baja y la participación es completamente voluntaria, por lo que usted tiene derecho a omitir cualquier pregunta que le resulte incómoda o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias académicas ni administrativas.

En caso de presentar algún grado de preocupación emocional derivada de la participación, se ofrecerá apoyo inmediato mediante derivación voluntaria al profesional de apoyo psicológico de la sede AIEP.

No se anticipan riesgos psicológicos severos ni efectos secundarios derivados de la participación en esta encuesta.



5 Costos

La participación en este estudio no implica ningún costo para usted. No se solicitará que realice traslados, pagos ni gestiones adicionales fuera de su rutina académica

Asimismo, no se contempla ningún tipo de compensación económica o material por participar, ya que el estudio consiste únicamente en responder una encuesta en formato impreso dentro del establecimiento.

6 CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

Toda la información obtenida a través de los cuestionarios será tratada de manera confidencial y anónima. No se solicitarán nombres, datos personales identificables ni documentos académicos o clínicos que permitan asociar sus respuestas a su identidad.

Los cuestionarios físicos serán resguardados por la investigadora responsable en un archivador cerrado con llave durante todo el proceso de recolección y análisis de datos. Luego de esto, serán digitalizados y almacenados en un archivo protegido mediante contraseña, al cual solo tendrá acceso la investigadora. Una vez finalizado el estudio, los formularios en papel serán destruidos de forma segura.

Los resultados del estudio podrán ser presentados en congresos académicos, informes institucionales o artículos científicos; no obstante, en todas las presentaciones o publicaciones los datos serán presentados únicamente de forma agregada, sin incluir información que permita identificar a ningún/a participante o estudiante específico/a. Docentes o administrativos evaluadores no accederán a respuestas individuales.

En el caso de la información relacionada con Necesidades Educativas Especiales (NEE), esta será utilizada únicamente con fines analíticos dentro del presente estudio y no implicará diagnóstico, categorización clínica ni comunicación de esta información a terceros, resguardando estrictamente la privacidad y autonomía de los participantes.



7 VOLUNTARIEDAD

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de no aceptar participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias negativas en su situación académica, evaluaciones o relación con la institución.

Su decisión de no participar o retirarse no afectará su derecho a recibir educación superior ni será informada a docentes, autoridades académicas, u otras personas relacionadas con su proceso formativo.

Esta investigación será aplicada únicamente por personal externo al estudio, para evitar cualquier situación de presión o influencia indebida sobre su decisión de participar.

El personal que aplique la encuesta no tendrá funciones docentes ni evaluativas sobre usted, con el fin de evitar cualquier influencia indebida.

8 PREGUNTAS

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar o llamar al Investigador Responsable del estudio, al teléfono +569 88938014. Este estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae. Si tiene preguntas acerca de sus derechos como participante en una investigación médica, usted puede escribir al correo electrónico: cec@uft.cl del Comité ético Científico, o al teléfono +56 2 22420 7469, para que la presidente, Pilar Busquets Losada, lo derive a la persona más adecuada.

9 DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos mínimos, los beneficios indirectos y los derechos que me asisten como participante.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento, sin consecuencias académicas ni administrativas.
- Firmo este documento libremente y sin presión, y confirmo que he recibido una copia del mismo.
- Se me ha asegurado que los datos que entregue serán tratados de manera anónima y confidencial, y que los resultados del estudio serán difundidos solo de forma agregada.
- Declaro que he tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre esta investigación y que todas han sido respondidas adecuadamente.

Declaro que he leído y comprendo la información anterior, y firmo este consentimiento de manera libre, voluntaria e informada.



FIRMAS

Participante: nombre, firma y fecha.

Investigador: nombre, firma y fecha

Director de la Institución o su delegado: nombre, firma y fecha.

Anexo N°3: Instructivo

Estimado/a estudiante:

Gracias por participar en este estudio académico. Antes de responder la encuesta, por favor revisa la siguiente información:

¿De qué trata este estudio?

Queremos conocer cómo se relacionan la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de la carrera Técnico en Enfermería (TENS).

¿Qué harás?

Vas a responder una encuesta anónima que incluye preguntas sobre tu forma de aprender y una pequeña sección inicial sobre ti (edad, sexo, año académico, etc.).

¿Qué significa “Necesidades Educativas Especiales (NEE)”?

En esta encuesta te pediremos indicar si alguna vez te han brindado apoyos o ajustes educativos debido a alguna condición o dificultad. Puedes marcar “Presenta alguna necesidad educativa especial” si:

Has recibido apoyos en algún nivel educativo por:

1. Dificultad específica en lectura, escritura o matemáticas
2. Trastorno del espectro autista (TEA)
3. TDAH (dificultades atencionales)
4. Discapacidad sensorial (auditiva o visual)
5. Discapacidad física o motora
6. Trastorno del lenguaje
7. Trastornos emocionales o del estado de ánimo
8. Trastorno del desarrollo de la coordinación (dispraxia)
9. Trastornos de ansiedad que afecten el aprendizaje
10. O si en la enseñanza media participaste en PIE

Si tienes dudas o prefieres no responder esta parte, puedes marcar "Prefiero no informar/No lo sé".

Anexo N°4: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

"Instrumento empleado con base en la adaptación de Donolo et al. (2008) y evidencia psicométrica chilena reportada por Inzunza, Pérez y Márquez (2018)."

Antes de comenzar, por favor responda algunas preguntas generales sobre usted. Esta información se utilizará solo para describir el perfil de los participantes del estudio y no tiene carácter evaluativo ni diagnóstico. Si alguna pregunta le incomoda o prefiere no responderla, puede seleccionar la opción "Prefiero no responder / No lo sé" cuando corresponda.

Datos Sociodemográficos

1. Edad: _____ años

2. Sexo:

Masculino

Femenino

Prefiero no responder

Otro

3. Año académico que cursa actualmente:

Primer año

Segundo año

Tercer año

4. ¿Presenta alguna necesidad educativa especial (NEE)?

Sí

No

Prefiero no responder / No lo sé

Parte A. Motivación.

Las siguientes afirmaciones tienen que ver con la motivación y sus actitudes con respecto a las clases de esta materia. Tome en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su posición particular ante cada una de las cuestiones que se plantean.

7	En este momento, obtener una buena nota en esta materia es la cosa más importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando yo estoy en una prueba, frecuentemente pienso en las preguntas que no puedo responder.	1	2	3	4	5	6	7
9	Si no aprendo el material de esta materia es por mi propia culpa.	1	2	3	4	5	6	7
10	Para mí, es muy importante aprender los contenidos de la materia en la misma clase.	1	2	3	4	5	6	7
11	Lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés en esta clase es obtener una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
12	Yo estoy seguro de que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
13	Si pudiera, desearía obtener en esta clase, notas mejores que las de la mayoría de mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
14	Cuando tengo una prueba, pienso en las consecuencias que tendría fracasar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
15	Yo estoy seguro de que puedo comprender los materiales más complejos presentados por el profesor de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
16	En clases semejantes a ésta, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aun cuando sean difíciles de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17	Yo estoy muy interesado en el área de contenidos de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
18	Si me esfuerzo lo suficiente, entonces comprenderé los materiales de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
19	Yo tengo sentimientos de incomodidad y desconcierto cuando me toman un parcial.	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy seguro de que puedo hacer un trabajo excelente en tareas y pruebas de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
21	Espero desempeñarme bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
22	Lo que más me satisface en esta materia, es tratar de comprender el contenido en la forma más completa posible.	1	2	3	4	5	6	7
23	Yo pienso que los artículos de la asignatura para este curso sirven para aprender.	1	2	3	4	5	6	7

24	En las clases que tengo oportunidad, elijo actividades desde las que puedo aprender, aun cuando no me garanticen una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
25	Si no comprendo el material de la materia, es porque no me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
26	Me gustan los contenidos de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
27	Para mí, es muy importante comprender los contenidos de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
28	Cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido.	1	2	3	4	5	6	7
29	Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
30	Quiero andar bien en esta clase, porque es importante para mostrar mi habilidad a mi familia, a mis amigos, empleadores y otros.	1	2	3	4	5	6	7
31	Considerando la dificultad de esta materia, el profesor y mis habilidades, yo pienso que me irá bien.	1	2	3	4	5	6	7

Utilice la escala de siete puntos que se presenta a continuación para dar sus

Parte B. Estrategias de aprendizaje.

Las siguientes afirmaciones se refieren a sus estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio para esta materia. Le recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas. Responda las preguntas sobre cómo estudia para esta materia. Utilice la escala de siete puntos que se presenta a continuación para dar sus respuestas. Como en el caso de las anteriores preguntas, si usted está muy de acuerdo con el enunciado, encierre con un círculo el número 7; en tanto que, si está en completo desacuerdo, encierre con un círculo el número 1. Si está más de acuerdo con el enunciado, encierre uno de los números 6 o 5; en tanto que si está menos de acuerdo elija el 3 o 2. La posición de indecisión se marca de la misma manera, encerrando el número 4.

La escala a tener en cuenta es la siguiente:

1 2 3 4 5 6 7
Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

32	Cuando estudio la bibliografía de esta materia, organizo el material para que me ayude a organizar las ideas.	1	2	3	4	5	6	7
33	Durante el tiempo de clase, muchas veces pierdo puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.	1	2	3	4	5	6	7
34	Cuando estudio para esta materia, a menudo trato de explicar el material a un compañero del curso o a un amigo.	1	2	3	4	5	6	7
35	Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
36	Cuando leo para esta materia, me hago preguntas que me ayudan a focalizar mi lectura.	1	2	3	4	5	6	7
37	Frecuentemente, yo me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para estas clases, que abandono antes de terminar lo que había planeado hacer.	1	2	3	4	5	6	7
38	Muchas veces me encuentro cuestionando cosas que he escuchado. Leído en esta materia para ver si me convencen.	1	2	3	4	5	6	7
39	Cuando estudio para este curso, practico diciendo el material para mí mismo una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7

40	Aun cuando tengo problemas para aprender el material del curso o para resolver las tareas a través de la computadora, yo trato de hacer el trabajo a mi modo, sin la ayuda de otros.	1	2	3	4	5	6	7
41	Cuando me confundo sobre algo que estoy leyendo para este curso, vuelvo atrás y trato de solucionarlo.	1	2	3	4	5	6	7
42	Cuando estudio para este curso, a través de las lecturas y de las actividades que resolvemos en la computadora, voy tratando de encontrar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43	Yo hago un buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.	1	2	3	4	5	6	7

44	Si los materiales del curso son difíciles de comprender, yo modifico el modo de leer los documentos.	1	2	3	4	5	6	7
45	Yo trato de trabajar con otros estudiantes para completar las actividades de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
46	Cuando estudio para este curso, leo una y otra vez mis apuntes y los materiales de la asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
47	Cuando una teoría, interpretación o conclusión es presentada en lecturas, yo trato de determinar si hay una buena evidencia que le sirva de sustento.	1	2	3	4	5	6	7
48	Yo trabajo duro para andar bien en este curso, aún si no me gusta lo que estamos haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
49	Yo hago cuadros, diagramas o tablas sencillas que me ayuden a organizar el material del curso.	1	2	3	4	5	6	7
50	Cuando estudio para este curso, a menudo dejo tiempo libre para discutir sobre el material con un grupo de compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
51	Yo considero los materiales de este curso como un punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre ellos.	1	2	3	4	5	6	7
52	Yo encuentro difícil fijar un horario para estudiar a través de la computadora.	1	2	3	4	5	6	7
53	Cuando estudio para este curso, reúno la información de diferentes fuentes, tales como lecturas, exposiciones, conferencias y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7
54	Antes de estudiar cuidadosamente el material nuevo del curso frecuentemente lo hojeo para ver cómo está organizado.	1	2	3	4	5	6	7
55	Me formulo preguntas para asegurarme que he comprendido el material que he estudiado.	1	2	3	4	5	6	7
56	Yo trato de cambiar el modo en que estudio para adecuarme a los requerimientos del curso y a los estilos de enseñanza del profesor.	1	2	3	4	5	6	7
57	A menudo, encuentro que he estado leyendo para este curso, pero no sé de qué trata.	1	2	3	4	5	6	7
58	Le pregunto al profesor a través del correo electrónico, el foro o el chat para clarificar conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
59	Yo memorizo palabras claves para acordarme de los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7

60	Cuando las tareas que hay que resolver a través de la computadora son difíciles, yo abandono o resuelvo solamente las partes fáciles.	1	2	3	4	5	6	7
61	Cuando estudio para este curso, trato de pensar un tema y decidir qué debería aprender a partir de él, más que hacer una simple lectura.	1	2	3	4	5	6	7
62	Trato de relacionar las ideas de este curso con aquellas de otros cursos, siempre que sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
63	Cuando estudio para este curso, vuelvo a mis anotaciones y hago un diseño de los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64	Cuando leo para este curso trato de relacionar el material con lo que ya conozco.	1	2	3	4	5	6	7
65	Dispongo de un lugar apropiado para trabajar a través de la computadora.	1	2	3	4	5	6	7

66	trato de jugar con ideas propias, relacionadas con lo que estoy aprendiendo en este curso	1	2	3	4	5	6	7
67	Cuando estudio para este curso, escribo resúmenes breves de las ideas principales de la lectura y de mis anotaciones.	1	2	3	4	5	6	7
68	Cuando no comprendo el material en este curso, les pido ayuda a otros estudiantes a través del correo electrónico, el foro o el chat.	1	2	3	4	5	6	7
69	Trato de comprender el material de este curso, haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de las exposiciones.	1	2	3	4	5	6	7
70	Yo me aseguro de estar al día con las lecturas semanales y las tareas que hay que resolver a través de la computadora.	1	2	3	4	5	6	7
71	Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en este curso pienso sobre las alternativas posibles.	1	2	3	4	5	6	7
72	Yo confecciono listas de los conceptos y términos importantes de este curso y los memorizo.	1	2	3	4	5	6	7
73	Estudio regularmente a través de la computadora.	1	2	3	4	5	6	7
74	Aun cuando los materiales y tareas de este curso sean aburridos y poco interesantes, yo procuro quedarme trabajando hasta que los finalice.	1	2	3	4	5	6	7
75	Trato de identificar a los estudiantes de este curso a quienes puedo pedirles ayuda si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
76	Cuando estudio para este curso, trato de determinar cuáles son los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
77	Con frecuencia yo encuentro que no dedico mucho tiempo a las actividades que hay que resolver mediante la computadora debido a otras actividades.	1	2	3	4	5	6	7
78	Cuando resuelvo las tareas mediante la computadora, me fijo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
79	Si me confundo mientras resuelvo actividades en la computadora, me aseguro de revisarlas después.	1	2	3	4	5	6	7

80	Raramente encuentro tiempo para revisar mis actividades o lecturas antes de un examen.	1	2	3	4	5	6	7
81	Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otra clase de actividades, tales como exposiciones y discusiones.	1	2	3	4	5	6	7

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
1.1 Justificación de la investigación	16
1.2 Pregunta de investigación	19
1.3 Objetivos	19
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	19
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	19
1.4 Hipótesis	20
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	21
2.1 Educación Técnico Profesional en Chile y el mundo	21
2.2 Estrategias de aprendizaje desde la teoría de autorregulación de Zimmerman	22
2.3 Motivación académica desde un enfoque sociocognitivo de Bandura	24
2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y sus principios	25
2.5 Educación inclusiva en la educación superior chilena	27
2.6 Necesidades educativas especiales	28
2.7 Clasificación de las necesidades educativas especiales	29
2.8 Participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación técnica profesional	31
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	34
3.1 Diseño del estudio	34
3.2 Escenario y reclutamiento	35
3.3 Muestreo y tamaño muestral	37
3.4 Criterios de inclusión y exclusión	38
3.4.1 <i>Criterios de inclusión</i> :	38
3.4.2 <i>Criterios de exclusión</i> :	39
3.5 Variables de la investigación	39
3.5.1 <i>Variables sociodemográficas</i>	40
3.5.2 <i>Variable de estudio</i>	40
3.6 Operacionalización de las variables	40
3.7 Fuentes de datos y medidas	42
3.8 Métodos estadísticos	43
3.9 Criterios éticos	45
3.10 Viabilidad del Proyecto	47
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	50
4.1 Caracterización de la muestra	50
4.2 Resultados descriptivos de las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje	51
4.3 Análisis de correlación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje	53
4.4 Análisis de las diferencias de medias entre las variables motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes con y sin NEE	54

4.5 Desglose descriptivo de los resultados en las subvariables de motivación académica y estrategias de aprendizaje según presencia de NEE	56
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	59
5.1 Discusión de los resultados en el contexto de la evidencia	59
5.2 Comparación de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje entre estudiantes con NEE y sin NEE.....	62
5.3 Discusión de los resultados en el contexto teórico: Autoeficacia y autorregulación del aprendizaje.....	64
5.4 Implicancias para la docencia de nivel técnico superior en ciencias de la salud	67
5.5 Recomendaciones para la docencia universitaria en ciencias de la salud	68
5.6 Limitaciones del estudio	69
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	71
6.1 Conclusiones.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	85
Anexo N°1: Acta de resolución / aprobación Comité de Ética UFT	85
Anexo N° 2: Consentimiento informado.....	89
Anexo N°3: Instructivo.....	96
Anexo N°4: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	97
Anexo N°5: Estrategia de búsqueda.....	106
Anexo N°6: Carta Gantt	109

Anexo N°5: Estrategia de búsqueda.

Recursos electrónicos	Palabra claves, relacionadas y tesauro	Estrategia de búsqueda	Encontrados	Revisados	Seleccionados
CINAHL	CONCEPTOS CLAVES y RELACIONADOS EN ESPAÑOL	ESTRATEGIA EN ESPAÑOL			
	Estrategias de aprendizaje	1.Estrategias de aprendizaje	30	20	2
	Necesidades educativas especiales	2.Necesidades educativas especiales	2	1	0
	Estudiantes técnicos en enfermería	3.Estudiantes técnico en enfermería	671	15	1
	Educación superior	4.Educación superior	1	1	0
	Discapacidad	5.Discapacidad	1	1	0
		6.Neurociencia	11	1	0
	Neurociencia	7. Diseño universal de aprendizaje	19	2	0
		8. Motivación académica	62	9	0
	Diseño universal de aprendizaje	9. #1 AND #2	0	0	0
		10. #1 AND #3	8	2	1
	Motivación académica	11.#2AND #3	0	0	0
		12. #4AND #5	0	0	0
		13.#7 AND #4	1	1	0
		14.#5 AND #8	2	2	1
		15.#2AND #8	0	0	0
		16.#3 AND #7	0	0	0
		17.#1AND #5	0	0	0
		18.#3AND #8	152	3	2
	CONCEPTOS EN INGLÉS	ESTRATEGIA EN INGLÉS			
		1. learning strategies	1035	20	0
	learning strategies	3. Special educational needs	1290	18	0
		4. Nursing technical students	14223	60	0
		4. Higher education			

	Special educational needs	6. Disability	12235	38	0
	Nursing technical students	7. Neuroscience	510	9	0
	Higher education	8. Universal Learning Design	8.472	15	1
	Disability	9. Academic motivation	46	3	0
	Neuroscience	10. #3 AND #7	2.042	15	0
	Universal Learning Design	11. #5 AND #7	63	8	0
	Academic motivation	12. #8 AND #3	5	5	0
		13. #4 AND #6	261.342	20	0
		14. #1 AND #5	63	8	0
		15. #2 AND #6	7.5153	20	1
	CONCEPTOS TESAURO	ESTRATEGIA TESAURO			
	Universal education	1.Universal education	25090	5	0
	Dificultad en el aprendizaje	2.Dificultad en el aprendizaje	15016	8	1
	Educación especial	3.Educación especial	64261	10	0
	Mainstreaming Education	4.Mainstreaming Education	386	5	0
		2. #1 AND #2	16133	10	1
		3. #3 AND #4	5243	8	1

Anexo N°6: Carta Gantt

Actividades	Oct 2025	Nov 2025	Dic 2025	Ene 2026	Marz 2026
Reclutamiento de participantes	██████████	██████████			
Recolección de datos (aplicación de instrumentos)			██████████		
Análisis de datos			██████████		
Redacción de resultados y discusión			██████████		
Revisión y corrección final del documento				██████████	
Defensa (presentación final)					██████████