



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**SATISFACCIÓN ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN  
SOPORTE VITAL BÁSICO EN PROFESIONALES DE LA SALUD CHILENOS.**



**YAZMIN LETICIA GARCÍA GARCÍA**

**Tesis presentada al Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la  
Universidad de Concepción para optar al grado académico de  
Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud**

Profesor guía

**ROCÍO DEL PILAR GLARÍA LÓPEZ**

**Mayo 2021  
Concepción · Chile**



© 2021 YAZMIN LETICIA GARCÍA GARCÍA

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Universidad de Concepción



DEPARTAMENTO  
**EDUCACIÓN  
MÉDICA**  
Universidad de Concepción

**SATISFACCIÓN ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN SOPORTE VITAL  
BÁSICO EN PROFESIONALES CHILENOS DE LA SALUD.**

Por

**YAZMIN LETICIA GARCÍA GARCÍA**

Profesor guía

**ROCÍO DEL PILAR GLARÍA LÓPEZ**

Magíster en Educación Médica para Ciencias de la Salud



Firma: \_\_\_\_\_

Calificación: \_\_ , \_\_

Co Guía

**CRISTHIAN EXEQUEL PÉREZ VILLALOBOS**

Doctor en Ciencias de la Educación

Firma: \_\_\_\_\_

Calificación: \_\_ , \_\_

Revisor externo

**LORETA ALEJANDRA BALDEIG VILLANUEVA**

Magíster en Educación Médica para Ciencias de la Salud

Firma: \_\_\_\_\_

Calificación: \_\_ , \_\_

**Mayo 2021  
Concepción · Chile**



*Parecía una batalla titánica e interminable,  
afortunadamente existen momentos en los que todo  
cesa y nos unimos para lograr nuestros objetivos.  
Agradezco infinitamente a mi familia, amigos,  
tutores y a mi incondicional cómplice de sueños  
por ayudarme a concluir mi tesis.  
Su apoyo me impulsa a ser mejor todos los días.*

## AGRADECIMIENTOS

A mis tutores de tesis Rocío Glaría y Cristhian Pérez, por haber tenido toda la paciencia del mundo para guiarme durante el desarrollo de este proyecto, compartiéndome su conocimiento y experiencia.

A la Universidad de Concepción, por permitirme lograr un reto más profesionalmente.

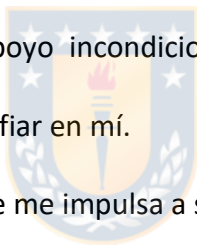
A todos los que participaron de forma espontánea y desinteresada en esta investigación.

A todas las personas que de una u otra manera han sido claves en mi vida profesional y personal.

En especial a mi familia, por su apoyo incondicional en mis desafíos profesionales y crecimiento personal, por creer y confiar en mí.

A mi compañero de vida, que siempre me impulsa a ser una mejor persona todos los días.

Gracias infinitas.



## RESUMEN

**Objetivo:** Analizar la relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital Básico para personal de salud chilenos.

**Método:** La investigación es de tipo cuantitativo, con un diseño experimental general, sin grupo control sin aleatorización con una medición posterior a la intervención. Se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Cursos (CEC), compuesto por 33 ítems, donde los participantes manifestarían la valoración en cada uno de los elementos solicitados, utilizando para ello una escala de respuesta de 7 puntos: Totalmente de acuerdo (7), Muy de acuerdo (6), De acuerdo (5), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), En desacuerdo (3), Muy en desacuerdo (2), Totalmente en desacuerdo (1).

**Resultados:** Los ítems de la encuesta se agruparon en tres constructos: el aporte al aprendizaje, el clima de aprendizaje y el recurso para el aprendizaje con una confiabilidad de  $\alpha=0,98$ . Al comparar la satisfacción académica en relación al género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, mientras que sí se encontraron diferencias en el Aporte al aprendizaje, constructo peor evaluado por los médicos.

**Conclusiones:** Existe relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital Básico para personal de salud chileno, la profesión influye directamente en esta, pero no existen diferencias en relación al género.

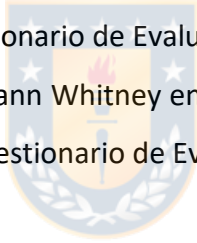
## TABLA DE CONTENIDO

<i>Contenidos</i>	<i>Página</i>
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
TABLA DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN	1
1.1. Educación Continua	5
1.2. Medición de la satisfacción académica	8
CAPÍTULO II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	14
CAPÍTULO III. MÉTODO	15
3.1. Participantes	15
3.2. Definición de variables	16
3.3. Instrumentos de recolección de datos	16
3.4. Procedimiento	17
3.5. Análisis de datos	18
3.6. Consideraciones éticas	18
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	20
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32



## ÍNDICE DE TABLAS

		<i>Página</i>
TABLA 4.1	Descripción de la muestra de asistentes a cursos.	20
TABLA 4.2	Matriz de configuración del Cuestionario de Evaluación de Cursos en profesionales de la salud obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimín.	22
TABLA 4.3	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Evaluación de Cursos.	25
TABLA 4.4	Correlación de Spearman entre los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.	26
TABLA 4.5	Comparación U de Mann Whitney entre hombres y mujeres en los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.	27
TABLA 4.6	Comparación U de Mann Whitney entre médicos y no médicos en los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.	27





# I. PROBLEMATIZACIÓN

En la actualidad, con el desarrollo persistente en las innovaciones y progreso científico, algunos países de América Latina enfrentan un enorme desafío, donde debe proponerse una transformación no solo en temas económicos, sociales y políticos, sino incluso en todos los niveles educativos. En la actualidad la actividad universitaria conforma un triángulo simbólico cuyos lados son las tres acciones fundamentales: investigación, docencia y extensión<sup>1,2</sup>.

Dentro de las problemáticas y retos que resultan de gran relevancia en estos tiempos, se encuentra la satisfacción que presentan los estudiantes con sus estudios, la educación que reciben es comúnmente referida en la literatura como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación. De este modo, López<sup>3</sup> señala que el punto de vista del destinatario de la educación, es decir, los alumnos (y en su defecto quienes los representan), se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de diferenciar entre programas que tienen calidad y programas educativos que no la tienen. En el mismo tenor, Marchesi y Martín<sup>4</sup> consideran que uno de los indicadores más válidos para medir el grado de calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo. Por su parte, Pérez y Alfaro<sup>5</sup> consideran que, siendo los estudiantes los destinatarios de la educación, son los sujetos que mejor pueden valorarla y, aunque en el peor de los casos tuvieran una visión parcial, su opinión es siempre valiosa porque proporciona un referente que debe tenerse en cuenta<sup>6,7</sup>.

La satisfacción tiene diversas apreciaciones y vínculos según la expectativa con la que se aborde (psicológica, filosófica, sociológica, antropológica, económica, administrativa, mercadológica, educativa, etc.). La satisfacción se define desde la perspectiva psicológica, filosófica y mercadológica en función de entender la satisfacción estudiantil. Es imprescindible puntualizar que los estudiantes no son simplemente usuarios que reciben pasivamente el servicio educativo, sino que son los personajes principales de su propio aprendizaje y, en consecuencia, son la riqueza del presente y del futuro. La satisfacción parece estar asociada directamente al cumplimiento de expectativas, necesidades y deseos de bienestar, confort, felicidad, placer, alegría y equilibrio. Los diccionarios vinculan la palabra satisfacción con sentimiento de felicidad o bien emoción, derivado de la consumación de necesidades, deseos y expectativas<sup>8</sup>.

En los últimos años, el estudio de la “satisfacción” en la sociedad se ha convertido en un instrumento de valor creciente para el mejoramiento de productos. Ahora bien, el desarrollo alcanzado del término “satisfacción” en las instituciones educativas y la necesidad de evaluar la calidad de la docencia, ha hecho necesario asumir este concepto como uno de los indicadores de calidad en la prestación de los servicios<sup>9</sup>. Como fenómeno esencialmente humano, el grado de satisfacción, así como el de la calidad, se resiste a un tratamiento estadístico. Zas<sup>10</sup> establece que “la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto y termina en él mismo, por lo que hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación de su presencia o no”.

La satisfacción estudiantil se ha definido como el grado de congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje<sup>11,12</sup>. La satisfacción de los estudiantes correlaciona positivamente con un buen rendimiento y progreso académico<sup>13</sup>. La satisfacción académica se vincula al bienestar general de haber logrado las metas planteadas, la autorrealización<sup>14</sup>. A través del estudio estadístico llevado a cabo por González-Peiteado, Pino-Juste y Penado<sup>15</sup>, se ha podido comprobar que la mayor parte de los estudiantes se sienten satisfechos con su vida universitaria, manifestando un alto grado de bienestar con las variables analizadas (sexo y edad). Los resultados muestran que la satisfacción global del alumno universitario repercute en su calidad de vida global y en su identificación con la institución<sup>13,16</sup>.

Específicamente la satisfacción del alumnado, generalmente aceptada como una actitud a corto plazo y que resulta de una evaluación de la experiencia educativa que repercute en una respuesta emocional del individuo ante la experiencia y la relación con el proveedor del servicio, llegándose a la conclusión de que los antecedentes tales como el de la satisfacción, son mediadores de las intenciones del comportamiento; y la satisfacción, es un elemento espejo del rendimiento y ha sido empleado en el ámbito educativo como el instrumento referente para medir el rendimiento del servicio<sup>2</sup>.

Con el aumento de la competencia en el sector de enseñanza, en Chile el conocimiento sobre el efecto generado por la satisfacción se hace sumamente importante para la supervivencia de las instituciones, ya que les permite conocer comportamientos variados, voluntarios y positivos que los estudiantes podrían tener como la comunicación favorable

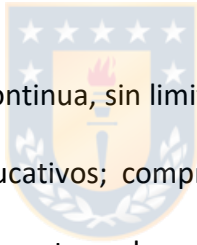
interpersonal, la intención de participar en el curso ofrecido otra vez o la intención de recomendarlo<sup>17</sup>.

Hoy en día existe un creciente interés por entender las ilusiones que tienen los estudiantes universitarios sobre las condiciones para optimizar su proceso educativo. Los estudios realizados al respecto, se reúnen en dos tipos: los que se realizan para conocer qué espera el estudiante en general y otros que estudian las expectativas de los estudiantes sobre el desarrollo de enseñanza-aprendizaje<sup>1,18</sup>. Determinar la satisfacción tiene sentido en todo momento que se acompañe de acciones que induzcan al progreso y a la innovación; es por ello que cuantificar la satisfacción de los estudiantes de una manera continua, invariable y apropiada podría encaminar a la toma de decisiones correctas que incrementen sus fortalezas y compensen sus debilidades<sup>19</sup>.

En conclusión, puede afirmarse que la satisfacción en el contexto de la oferta y demanda de bienes y/o servicios, es un estado de percepción cognitiva y emocional gratificante, en el que se materializan las expectativas, necesidades, deseos, metas o intereses por el cumplimiento de requisitos o características en los bienes o servicios que dan cuenta de su calidad, sumada a la experiencia preferencial subjetiva y afectiva del consumidor, cliente o usuario. Para el caso particular de la satisfacción estudiantil, se trata en consecuencia de la percepción cognitiva y emocional del estudiante frente a las características del servicio educativo que le permite lograr sus metas, intereses y expectativas y a la vez solucionar sus necesidades y encontrar respuesta a sus deseos razonables<sup>8</sup>.

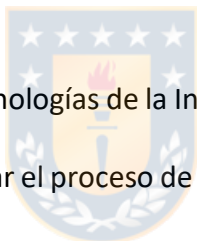
## 1.1. Educación Continua

Ahora, después de entender la satisfacción como algo sumamente importante, no se debe perder de vista a la Educación Continua, que tiene un papel fundamental en la actualidad, considerando que es un proceso permanente a lo largo de la vida, que involucra a la persona de manera integral, que supone que la necesidad de aprender es finita y que se relaciona con cualquier tipo de actividad productiva en el ser humano, como un elemento esencial en la marcha de la civilización o como la interpretación sobre la evolución que históricamente han tenido en el mundo las formas de concebir las ocupaciones y profesiones y las distintas estrategias que las sociedades han puesto en marcha para formar nuevos profesionales y garantizar su calidad<sup>16</sup>.



Por otro lado, la educación médica continua, sin limitar a la educación formal desarrollada mediante los distintos métodos educativos; comprende una gama de experiencias de diferentes tipos como los encuentros entre colegas, el autoaprendizaje y la educación a distancia<sup>20</sup>. Mejía<sup>21</sup> decía: “la educación inicial, independientemente de su duración, no garantiza un ejercicio profesional idóneo indefinidamente. Capacita sólo para comenzar una carrera o empleo y aporta los cimientos para continuar la educación durante toda la vida profesional de un individuo. Sin educación continua, la competencia decrece progresiva e inexorablemente”. La competencia del personal de salud consiste en conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y, en ocasiones, juicios necesarios para proporcionar servicios de salud pertinentes, seguros y oportunos a una población. Al completar su formación inicial, estos profesionales teóricamente deberían seguir siendo competentes

durante toda su vida profesional en el ámbito de su responsabilidad; sin embargo, la realidad es otra. La educación continua inicial, sin importar su duración, no garantiza un ejercicio profesional competente eternamente, faculta solo para comenzar una carrera o trabajo y aporta el sostén para continuar la educación durante toda la vida profesional de un individuo. Sin educación médica continua la competencia cae progresivamente como consecuencia de una dinámica influida por factores como la incongruencia en la educación inicial con los requerimientos de la práctica profesional, experiencias en las competencias pertinentes a las que se enfrenta en la realidad, memoria “olvido” que tiende a disminuir competencias pertinentes, los cambios tecnológicos, sociales, epidemiológicos y el ambiente en el trabajo<sup>21</sup>.



Actualmente, a nivel mundial, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son importantes herramientas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que están apareciendo nuevas herramientas formativas que apuntan hacia la educación *e-learning*<sup>22</sup>. Con este crecimiento de aprendizaje, en dicha modalidad, se han investigado diferentes factores con la finalidad de conocer la satisfacción del estudiante, el aprendizaje percibido, así como la calidad<sup>23-25</sup>.

Cuando se construye un curso, los Instructores y/o Profesores deben tener en cuenta algunos aspectos sumamente importantes, elementos como su estructura, los materiales y la forma en que se entregará la información, tomando en cuenta que esto tiene un impacto en el aprendizaje y la percepción del estudiante hacia el curso, ya que son estrategias

efectivas para la enseñanza en línea si nos guiamos en los diferentes modelos de interacción que propuso Moore: alumno-contenidos, alumno-alumno y alumno profesor<sup>26</sup>.

Un aspecto que se tiene que priorizar en cualquier curso es el contenido, siendo los profesores quienes deciden los temas a tratar, número de horas, así como la dificultad del curso, teniendo en cuenta que para los estudiantes hay dos aspectos muy valorados, los contenidos y la comprensión en la modalidad e-formación<sup>27</sup>. Peltier, Schibrowsky y Drago<sup>28</sup> pudieron concluir que lo anterior es lo más importante acerca de la percepción de la calidad de los cursos en línea. En 2010 se desarrolló un estudio en el cual se manifestó que un predictor a considerar eran las expectativas del estudiante relativos a los aprendizajes, siendo esto un éxito siempre y cuando se concluyera el curso<sup>29</sup>.

En este sentido, se está experimentando un incremento de cursos ofertados en modalidad remota; ya que, a nivel institucional, suponen una reducción de costos y tiempo tanto para los Instructores como para los alumnos. Por otro lado, desde el punto de vista de los profesores, la modalidad en línea es aceptada, ya que les permite tener flexibilidad horaria, pudiendo hacer el curso compatible con sus actividades docentes, prácticas, de gestión y de investigación<sup>30</sup>.

Hoy en día existen diferentes centros de entrenamiento que tienen la opción de educar a la distancia, tal es el caso del Centro Internacional de Entrenamiento en Urgencias y Emergencias “Salamandra”, el cual brinda educación continua con cursos en diferentes modalidades como son indoor training, outdoor training, on-duty training, forum training,

e-learning, b-learning, basándose en la Metodología Vivencial que ofrecen las nuevas e innovadoras experiencias de transformación y formación integral.

## **1.2. Medición de la satisfacción académica**

En relación a la medición de la satisfacción académica, cabe señalar que los instrumentos comúnmente utilizados para examinar este constructo son mayoritariamente extranjeros. Tal es el caso del *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ) desarrollado por Betz, Menne, Starr y Klingensmith (1971), el cual constituye el instrumento más antiguo y de mayor aceptación. Este instrumento cuenta con 70 ítems y cinco factores: *políticas y procedimientos* (elección de materias, por ejemplo); *condiciones de trabajo* (factor vinculado a las condiciones físicas de la institución); *compensación* (refiere a la percepción de logro por los esfuerzos realizados por el alumno para alcanzar el rendimiento deseado); *calidad de la educación* (desarrollo intelectual y vocacional del alumno) y *vida social* (factor que examina las oportunidades de encuentros sociales con otros alumnos)<sup>31</sup>.

Otro instrumento a considerar es la *Escala de Satisfacción Académica* construida por Lent y colaboradores (2005), un instrumento breve de 7 ítems que indaga en el nivel de satisfacción que poseen los estudiantes sobre diferentes aspectos de su vida académica (por ejemplo, “me gusta lo que estoy aprendiendo en mis clases”). La escala es unidimensional y presenta una elevada consistencia interna (valores alfa comprendidos entre .86 y .94 en diferentes estudios). Esta escala ha demostrado correlaciones



significativas con la persistencia académica, la satisfacción con la vida y las creencias de autoeficacia entre otras variables<sup>1</sup>.

Cabe señalar que la satisfacción académica no siempre se mide utilizando escalas de muchos ítems. De hecho, algunos autores utilizan una o dos preguntas cerradas para hacerlo. Tal es el caso de Lounsbury y cols. (2004), quienes examinan la satisfacción académica utilizando sólo dos ítems: 1) “siento que estoy en una carrera que me va a permitir ser alguien en la vida”, y 2) “estoy muy satisfecho con el modo en que he progresado en mi carrera”. Aunque este modo de operacionalización ha mostrado relaciones teóricamente consistentes con otros constructos (optimismo, extraversión, estabilidad emocional, por ejemplo), no resulta del todo recomendable, ya que no cuenta con estudios de confiabilidad y validez que garanticen la correcta medición del constructo<sup>16</sup>. Importante es mencionar el *Cuestionario de Satisfacción Académica* (CSA; Soares, Vasconcelos y Almeida, 2002) que evalúa los niveles de satisfacción de los alumnos en relación a la calidad de su experiencia universitaria en el primer año. Se encuentra constituido por 13 ítems y presenta un formato de respuesta tipo *Likert* de cinco puntos, el CSA mide dimensiones relacionales, institucionales y curriculares de satisfacción académica de los alumnos<sup>17</sup>.

El estudiante universitario, como principal beneficiario de la formación académica, es un indicador fundamental para el estudio de la calidad de las instituciones. Un estudiante satisfecho con la formación recibida precisa y corrobora la calidad de la misma, lo que repercute en una mayor motivación e implicación, generando un sentimiento de

pertenencia y deseos de intervenir favoreciendo una difusión positiva de la actividad académica y la permanencia en las aulas<sup>32</sup>.

Por último, se pueden mencionar el instrumento elaborado por Mejías y Martínez<sup>33</sup> que, a través de un análisis factorial con el método de rotación Varimax, determina seis dimensiones para medir la satisfacción estudiantil: atención del personal, aspectos académicos, empatía, aspectos complementarios, oferta académica y gestión; el de Gento y Vivas<sup>6</sup>, validado con la técnica estadística de coeficiente de Proporción de Rangos y coeficiente de Alfa de Cronbach, compuesto de diez dimensiones: necesidades básicas, servicios ofrecidos, seguridad vital, igualdad de oportunidades, seguridad emocional, pertenencia, sistema de trabajo para la enseñanza, progreso personal, reconocimiento del éxito personal y satisfacción con la autorrealización; y finalmente, se encuentra el cuestionario de Mejías, Reyes y Maneiro<sup>34</sup>, que mide la satisfacción estudiantil con los servicios de apoyo académico de las instituciones de educación superior a través de la escala servqualing, que demostró fiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, y con análisis de factores se determinaron cuatro dimensiones: elementos tangibles, planificación, atención personal y atención institucional<sup>35</sup>.

Ahora bien, existen evidencias de que los estudiantes evalúan diferencialmente en función del género, de hecho, algunos estudios han demostrado que el género del alumnado altera la evaluación docente, definiéndose el término género a la pertinencia y atributos socioeconómicos y culturales concomitante al hecho de ser hombre o mujer<sup>36</sup>.

No obstante, la correspondencia entre la índole masculina o femenina y la satisfacción está sujeta a condicionamientos socioculturales, resultando un tema de constante estudio en la literatura. En trabajos sobre el nivel de satisfacción del personal, cuando se considera el factor género, es frecuente encontrarse con el hecho de que las mujeres ofrecen un nivel superior de satisfacción en comparación con los varones<sup>37,38</sup>.

Investigaciones hechas en España en el contexto laboral educativo, realizadas al profesorado, concluyen que el grado de satisfacción en mujeres es más alto que en hombres<sup>39</sup>. En contraposición a estas investigaciones existen evidencias sobre la inexistencia de esta relación entre satisfacción y género al controlar otras variables<sup>40</sup>. Esto, respaldado por otros estudios hechos en Universidades que examinaron la satisfacción de los estudiantes, sin registrar diferencias estadísticamente significativas en función del género<sup>41,42</sup>.

Sin embargo, se visualiza que el factor género, tanto del docente como del estudiante, es una variable que puede interponerse en los encuestados<sup>43</sup>. Ahora bien, estudios centrados en la enseñanza, tuvieron como resultado que las alumnas se hallaban más satisfechas en su vida que los alumnos<sup>44</sup>.

La satisfacción médica es una trivialidad crítica, no solo para los mismos médicos, sino para los pacientes, administradores, así como directivos; son varias las razones para ello como en cualquier lugar<sup>45</sup>, la satisfacción incrementa el sentido de pertenencia, reduce los errores y aumenta la productividad<sup>46</sup>. Adicionalmente, algunos estudios encuentran una correlación entre la satisfacción médica y la satisfacción de los pacientes<sup>47</sup>, otros estudios

sugieren asociación entre la satisfacción profesional, la salud, dicha de los médicos, la satisfacción de los pacientes con la atención recibida y la clase de atención en general. En resumen, se podría decir que, como en cualquier otro campo laboral, la satisfacción del personal de salud se correlaciona con la productividad y la calidad general del sistema<sup>48,49</sup>.

Estudios longitudinales en Massachussets, de los autores Murray y cols.<sup>50</sup>, han mostrado una disminución progresiva de la satisfacción profesional de los médicos. Los autores lo atribuyen a varias razones, entre estas está la introducción creciente de la salud gerenciada.

En el Reino Unido, Sibbald y cols.<sup>51</sup> muestran también una reducción de la satisfacción profesional de los médicos de atención primaria. Para Jordi Sobrequés<sup>52</sup>, los resultados son concluyentes: “El grado de satisfacción de los servicios ofertados de un sistema sanitario está directamente relacionado con el nivel de satisfacción de los profesionales de salud que trabajan en él”. Otro grupo español lo expresa de otra manera: “La satisfacción en el profesional es un paso imprescindible para conseguir niveles altos de calidad”<sup>53,54</sup>.

En algunos países como Australia, Corea del Sur, Suecia, Egipto, Holanda y Alemania, muestran niveles grandes de satisfacción en odontólogos. En Chile, Rojas y cols.<sup>55</sup> reportan altos niveles de satisfacción en una muestra de 100 odontólogos de la ciudad de Santiago, sin embargo, no explican los factores de esta alta satisfacción. En el año 2014<sup>56</sup> se dieron a conocer que existe relación entre satisfacción y los factores que influyen sobre ella y que explican esta satisfacción, considerando el orden por relevancia: 1) responsabilidad asignada; 2) remuneración; 3) compañeros de trabajo; 4) horario de trabajo; 5) condiciones físicas de trabajo; y 6) posibilidad de utilizar habilidades. El reporte previo de Rojas y cols.

muestra también altos niveles de satisfacción y este reporte añade, por primera vez en Chile, una explicación acerca de los factores asociados a este nivel de satisfacción<sup>55</sup>.

La divulgación de las investigaciones educativas en el área de la salud son un apremio permanente y motivo de preocupación de autoridades universitarias, docentes y estudiantes; cuyas conclusiones y recomendaciones deben ser aceptadas por la importancia que tienen en el abordaje de las futuras actividades dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la satisfacción académica de los estudiantes<sup>57</sup>.

Existe poca información sobre el estudio de la satisfacción académica en profesionales de la salud que cursan cursos de educación continua, por lo que este estudio pretende como parte del proyecto VRID Asociativo nº217.083.032.1.0, titulado “Bienestar académico en estudiantes de carreras de la salud de Concepción y su relación con las características del proceso formativo”, analizar la relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital Básico para personal de salud chileno.

## II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### Objetivo general

Analizar la relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital Básico para personal de salud chilenos.

### Objetivos específicos

- Evaluar la estructura factorial del Cuestionario de Evaluación de Cursos en personal de salud chilenos.
- Describir la satisfacción académica que presentan los participantes del curso.
- Comparar la satisfacción académica en relación al género.
- Comparar la satisfacción académica en relación a la profesión de los participantes posterior a tomar el curso de Soporte Vital Básico.

### Hipótesis

- Existen diferencias de satisfacción académica según género.
- Existen diferencias de Satisfacción académica en relación a la profesión.

### **III. MÉTODO.**

El estudio de Satisfacción Académica de un programa de capacitación en Soporte Vital Básico será de tipo cuantitativo, ya que pretende establecer la relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital Básico para personal de salud chileno.

Con un diseño experimental general, sin grupo control, sin aleatorización, con una medición posterior a la intervención.

#### **3.1. Participantes**

Los participantes serán todos aquellos que pertenezcan al área de la Salud. Deberán estar inscritos al curso de Soporte Vital Básico, el tipo de muestreo será por accesibilidad, debido a que se trabaja con una muestra.

Los criterios de inclusión fueron: ser personal de Salud, realizar el curso de Soporte Vital Básico con el Centro Internacional de Entrenamiento en Urgencias y Emergencias.

Los criterios de exclusión fueron: haber tomado el curso de Soporte Vital Básico, por segunda vez.

### 3.2. Definición de variables

Satisfacción: puede identificarse como la experiencia o sentimiento de éxito en la ejecución de un logro determinado que permite percibir el grado de bienestar experimentado por el individuo con su vida y sobre aspectos personales (salud, estudio, trabajo, entre otros).

Satisfacción académica es concebida como el estado placentero que genera el estar estudiando una carrera con la que se tiene un alto nivel de identificación y estabilidad, permitiendo permanecer y desarrollarse en ella, disfrutar con lo que se hace.

Esta variable se entenderá operacionalmente con el puntaje que el sujeto reporte a través del instrumento de Satisfacción Académica, formada por una escala de 33 ítems.

Género: término técnico específico en ciencias sociales que alude al conjunto de características diferenciadas que cada sociedad *asigna* a hombres y mujeres.

Operacionalmente, se entenderá como las respuestas al cuestionario sociodemográfico.

### 3.3. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Evaluación de Cursos (CEC): está compuesta por 33 ítems, donde se les pedía a los participantes que manifestaran cuál era la valoración que les merecía cada uno de los elementos solicitados, utilizando para ello una escala de respuesta de 7 puntos: Totalmente de acuerdo (7), Muy de acuerdo (6), De acuerdo (5), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), En desacuerdo (3), Muy en desacuerdo (2), Totalmente en desacuerdo (1).

El tiempo estimado para contestar la encuesta era de 15 minutos.



Cuestionario sociodemográfico: el cual mide variables como son: sexo, edad, profesión, año que ingresó a la carrera, en qué nivel ha trabajado en el último año, en qué sistema ha trabajado en el último año, en dónde ha trabajado en el último año, estudios de especialidad clínica, existencia de estudios de Magíster o Doctorado, si ha cursado alguna carrera previamente ya sea técnica o profesional, estado civil, si tiene hijos y si realiza alguna actividad laboral remunerada.

De las cuales solo se considerarán sexo y profesión.

#### **3.4. Procedimiento**

Primeramente, se gestionó la autorización del Director académico del Centro Internacional de Urgencias y Emergencias “Salamandra” Dr. Laureano Quintero por medio del Director científico Dr. Jeison David Peñuela Arredondo, representante de la sede en Chile, el cual tiene a cargo la gestión académica de los diferentes cursos impartidos en dicha institución a nivel nacional.

Luego se solicitó apoyo a los Instructores del curso de Soporte Vital Básico para la gestión de la aplicación del cuestionario. A los participantes se les proporcionó el consentimiento informado (CI), en el que se explicaban los objetivos y características del estudio, las condiciones de la participación solicitada y las garantías de esta (voluntariedad, confidencialidad, libre retiro, etc.). En el mismo encuentro se procedió a solicitar firma del formulario de CI.

A los participantes se les informó el tipo de estudio a realizar, explicándoles que deberían responder dos cuestionarios: uno sociodemográfico y la escala modificada de satisfacción académica. La actividad implica destinar aproximadamente unos 15 minutos de su tiempo. La aplicación de la escala de Satisfacción se realizará posterior a la toma del curso, la persona que aplicó el cuestionario fue el Instructor a cargo del curso. Tanto la información sociodemográfica como la de satisfacción académica serán resguardados para fines exclusivos de los investigadores.

### **3.5. Análisis de datos**

Se realizará estadística descriptiva para caracterizar la muestra. Se procederá a evaluar el nivel de satisfacción académica para posteriormente realizar una comparación de medias para obtener el grado de satisfacción académica según género.

Por último, se realizará otra comparación de medias para ver la satisfacción dependiendo el grado de Profesión. El programa de análisis que se utilizará para este estudio será SPSS.

### **3.6. Consideraciones éticas**

Este estudio contó con la evaluación y aprobación por el comité de ética de la Facultad de Medicina, la participación de estudiantes e Instructores en ambas fases del estudio fue confidencial, libre y voluntaria. Estos aspectos fueron especificados en el proceso de consentimiento informado, donde se indicaron los propósitos de la misma, las características de la participación solicitada, el tiempo aproximado que esta demandaba y

su derecho a recibir individualmente un resumen ejecutivo de los resultados del estudio, el que les será enviado por correo electrónico a mediados del año siguiente a su participación. Todos los participantes recibieron dos copias de un formulario de consentimiento informado en el que se consignó esta información. Una la entregaron firmada al equipo investigador, y la segunda copia quedó como respaldo para el participante del compromiso de los investigadores.

Entre los riesgos potenciales del estudio se encuentra la identificación de problemas en la formación, malestar entre los participantes y perjuicios en la evaluación del propio desempeño.

Por lo tanto, para retribuir la participación de los docentes y las carreras, se realizarán jornadas de difusión de resultados a las que los participantes estarán directamente invitados, pero que estarán abiertas al público universitario en general. Asimismo, se generarán jornadas de capacitación a las unidades participantes para favorecer el desarrollo docente y las condiciones de los estudiantes.

Por último, todos los miembros del equipo que participaron en la recolección (entrevista, encuestaje, observación, etc.) y registro de datos (digitación, transcripción, etc.), incluyendo a los investigadores, firmaron un acuerdo de confidencialidad y tratamiento responsable de la información recogida.

## IV. RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los 116 participantes, identificándose que la mitad eran mujeres (50%) con una edad promedio de 33,49 años (DE=8,86) y una experiencia profesional promedio de 12,18 años (DE=9,13). El grupo mayoritario era médico cirujano (43,97%) y trabajaba en atención primaria (51,72%), Tabla 4.1.

**Tabla 4.1. Descripción de la muestra de asistentes a cursos.**

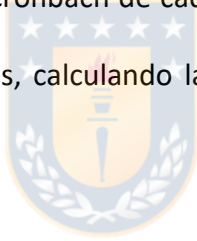
<i>Variable</i>	<i>Estadísticos descriptivos</i>
Edad (en años)	M=33,49; D.E.=8,86; Mín=22; Máx=61
Sexo	Hombre (n=55; 47,41%) Mujer (n=58; 50,00%) No responde (n=3; 2,59%)
Título profesional	Medicina (n=51; 43,97%) Kinesiología (n=2; 1,72%) Enfermería (n=19; 16,38%) Fonoaudiología (n=1; 0,86%) Tecnología Médica (n=9; 7,76%) Odontología (n=20; 17,24%) Obstetricia (n=8; 6,90%) Técnico de enfermería de nivel superior (n=6; 5,17%)
Experiencia laboral (en años)	M=12,18; D.E.=9,13; Mín=1; Máx=43
Nivel en el que atiende (no mutuamente excluyentes)	Atención primaria (n=60; 51,72%) Atención secundaria (n=46; 39,66%) Atención terciaria (n=46; 39,66%)
Sistema en el que atiende (no mutuamente excluyentes)	Sistema público (n=64; 55,17%) Sistema privado (n=91; 87,45%)
Lugares en los que ha trabajado el último año (no mutuamente excluyentes)	Consulta privada (n=60; 51,72%) Clínica privada (n=28; 24,14%) Hospital de familia y comunidad (n=6; 5,17%) Hospital de alta complejidad (n=29; 25,00%) Centro de Salud Familiar (n=38; 32,76%) Hospital (n=13; 11,21%) Otro (n=13; 11,21%)

Estudios de magíster	Sin estudios de magíster (n=4; 3,45%) Estudios de magíster incompletos (n=1; 0,86%) Estudios de magíster completos (n=6; 5,17%)
Estudios de doctorado	Sin estudios de doctorado (n=116; 100%)

*N*=116; *M*=Media aritmética; *D.E.*=Desviación estándar; *Mín*=Mínimo; *Máx*=Máximo; *n*=Frecuencia absoluta.  
Fuente: Elaboración propia.

Para obtener evidencia de la validez de constructo del **Cuestionario de Evaluación de Cursos (CEC)**, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de extracción del Análisis de Eje Principal, AEP, que es el más pertinente para el procesamiento de escalas compuestas como el CPAC<sup>58,59</sup>.

Finalmente, para estimar la consistencia interna de los factores identificados, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de cada uno de ellos. Además de evaluar la capacidad discriminativa de los ítems, calculando la correlación de cada reactivo con el puntaje total corregido de su factor.



### **Análisis factorial exploratorio**

Los resultados mostraron que un análisis factorial era pertinente a los datos con un estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,87, y una prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa  $\chi^2(496)=3074,65$ ;  $p < 0,001$ .

Para estimar el número de factores del cuestionario, se empleó el Análisis Paralelo de Horn, que constituye la herramienta más adecuada para estos fines T. Con base en 5000 muestras aleatorias, indicó a la existencia de tres factores que presentan valores propios (14,97, 2,46

y 2,08) superiores a los valores propios obtenidos en el 95% muestras aleatorias (2,13, 2,02 y 1,97).

Luego se analizó la organización de los ítems en una estructura de tres factores empleando los coeficientes de configuración para cada factor, mediante AEP aplicando rotación oblicua Oblimín, Tabla 4.2.

**Tabla 4.2. Matriz de configuración del Cuestionario de Evaluación de Cursos en profesionales de la salud obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimín.**

Nº		I	II	III	Comunalidad
1	Comprendí con claridad los contenidos vistos en el curso.	<b>0,770</b>	-0,076	0,154	0,662
2	Aprendí a aplicar las temáticas abordadas en el curso de forma autónoma.	<b>0,825</b>	-0,131	-0,083	0,544
3	Entendí la relevancia de las temáticas tratadas en el curso.	<b>0,839</b>	-0,050	0,022	0,682
4	Las actividades realizadas en el curso fueron útiles para lograr los aprendizajes esperados.	<b>0,929</b>	-0,151	-0,098	0,685
5	Las actividades realizadas en el curso fueron suficientes para lograr los aprendizajes esperados.	<b>0,811</b>	0,063	-0,172	0,612
6	En el curso se emplearon diversas actividades para alcanzar los aprendizajes esperados.	<b>0,631</b>	0,148	0,014	0,520
7	Las actividades del curso favorecieron la cooperación entre los estudiantes.	<b>0,626</b>	0,108	0,017	0,481
8	Las actividades de evaluación fueron coherentes con los propósitos del curso.	<b>0,759</b>	0,054	0,010	0,626
9	Las actividades de evaluación fueron coherentes con las actividades de aprendizaje del curso.	<b>0,702</b>	0,112	0,125	0,683
10	Las actividades de evaluación fueron una oportunidad para seguir aprendiendo.	<b>0,681</b>	0,068	0,177	0,659
11	La retroalimentación de las actividades y/o evaluaciones del curso fue oportuna.	<b>0,668</b>	0,111	0,240	0,747
12	La retroalimentación de las actividades y/o evaluaciones del curso fue detallada.	0,019	<b>0,393</b>	<b>-0,428</b>	0,240
13	La retroalimentación durante el curso favoreció los aprendizajes.	<b>0,487</b>	0,256	0,258	0,641
14	Establecí una relación cordial con los demás en el curso.	0,189	<b>0,399</b>	<b>0,342</b>	0,522
15	La forma en que me relacioné con los demás favoreció el aprendizaje.	0,000	<b>0,636</b>	0,281	0,588

16	Establecí una relación respetuosa con los demás en el curso.	-0,073	<b>0,536</b>	<b>0,498</b>	0,626
17	Los instructores establecieron una relación cordial con los participantes.	0,022	0,131	<b>0,840</b>	0,806
18	La relación de los instructores con los participantes favoreció los aprendizajes.	0,208	-0,017	<b>0,795</b>	0,809
19	Los participantes se sintieron respetados por los instructores durante el curso.	0,049	-0,039	<b>0,911</b>	0,851
20	El curso fue motivador.	0,175	0,187	<b>0,665</b>	0,716
21	Las actividades del curso presentaron una organización evidente.	0,119	<b>0,397</b>	<b>0,475</b>	0,603
22	Las actividades del curso tuvieron una secuencia que favoreció los aprendizajes.	0,163	<b>0,501</b>	<b>0,362</b>	0,646
23	El curso siguió una planificación conocida desde el inicio por los participantes.	0,202	<b>0,484</b>	-0,007	0,368
24	Los tiempos destinados a las actividades del curso fueron suficientes para lograr aprendizajes.	0,262	<b>0,551</b>	-0,032	0,497
25	Me esforcé por comprender cabalmente las temáticas abordadas en el curso.	0,208	<b>0,351</b>	<b>0,391</b>	0,542
26	Me involucré profundamente en las actividades del curso para lograr aprendizajes.	<b>0,405</b>	<b>0,388</b>	0,141	0,571
27	Pregunté cada vez que tuve dudas sobre las temáticas del curso.	0,275	<b>0,494</b>	0,061	0,489
28	Mantuve mi atención en el curso.	<b>0,425</b>	<b>0,332</b>	0,185	0,569
29	El curso se realizó en espacios (p.e. salas, laboratorios, auditorios, etc.) adecuados para cumplir sus objetivos.	-0,095	<b>0,715</b>	-0,037	0,442
30	El mobiliario era adecuado para las actividades del curso.	0,038	<b>0,665</b>	-0,056	0,448
31	Se contó con recursos de aprendizaje (p.e. lecturas, diapositivas, videos, etc.) adecuados para cumplir los objetivos del curso.	0,198	<b>0,389</b>	0,253	0,432
32	Los instructores mostraron un dominio profundo de los temas tratados.	<b>0,462</b>	0,094	<b>0,374</b>	0,577
	% de varianza explicada	14,97	2,46	2,08	
	Autovalores	58,60%	9,06%	7,24%	

*a Las cursivas indican cargas superiores a 0,30. Fuente: Elaboración propia.*

A partir de estos resultados, se asignó a cada factor todos los ítems con coeficientes de configuración sobre  $|0,30|$ , que es lo mínimo para considerar una carga estadísticamente significativa. En el caso de que un ítem presentara carga significativa en más de un factor, éste fue asignado a uno de ellos de acuerdo a su coherencia teórica.

Así, los factores quedaron configurados de la siguiente forma:

- Factor I: Constituido por los ítems 4, 3, 2, 5, 1, 8, 9, 10, 11, 6, 7, 13, 32, 28 y 26 (ordenados de mayor a menor carga), se denominó **Aporte al aprendizaje**. Los ítems presentaron una confiabilidad de  $\alpha=0,94$ , con correlaciones entre los ítems y el total corregido de  $r=0,63$  (ítem 2) a  $r=0,79$  (ítem 11).
- Factor II: Constituido por los ítems 29, 30, 15, 24, 16, 22, 27, 23, 21, 14, 12 y 31, el factor fue denominado **Recursos para el aprendizaje**. Los ítems presentaron una confiabilidad de  $\alpha=0,86$ , con correlaciones entre los ítems y el total corregido de  $r=0,30$  (ítem 12) a  $r=0,53$  (ítem 22).
- Factor III: Constituido por los ítems 19, 17, 18, 20 y 25, el factor fue denominado **Clima de aprendizaje**. Los ítems presentaron una confiabilidad de  $\alpha=0,89$ , con correlaciones entre los ítems y el total corregido de  $r=0,54$  (ítem 25) a  $r=0,81$  (ítem 19).

En vista de que los tres factores presentaban una confiabilidad excelente, se calculó el puntaje de éstos mediante la sumatoria de las respuestas de los sujetos a sus ítems, lo que puede observarse en la Tabla 4.3. En esta se puede observar que el Aporte al aprendizaje y el Clima de aprendizaje presentaban una marcada asimetría negativa, es decir, con pocos



casos desviándose hacia puntuaciones bajas. En tanto que Recursos para el aprendizaje mostraba una asimetría positiva, es decir, pocos casos desviándose hacia evaluaciones más altas.

Para facilitar la interpretación de los puntajes se calculó un estadístico porcentual (%) que representa en una escala de 0 a 100 en qué nivel se encontraría el sujeto, siendo 0 el nivel mínimo posible y 100 el nivel máximo. Para el cálculo del estadístico porcentual se usó el siguiente procedimiento:

$$\% = \frac{\text{Puntajeobtenido} - \text{Puntajemínimoposible}}{\text{Puntajemáximoposible} - \text{Puntajemínimoposible}} \times 100$$

De esta forma se puede ver que había una evaluación marcadamente positiva en los tres factores, siendo menos favorable en Recursos para el aprendizaje.

**Tabla 4.3. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Evaluación de Cursos.**

	$\alpha$	M	DE	Mín	Max	Asimetría	Curtosis	%
Aporte al aprendizaje	0,94	99,24	7,53	66	105	-1,91	6,85	93,6
Recursos para el aprendizaje	0,86	77,89	9,62	46	148	2,69	26,50	91,5
Clima de aprendizaje	0,89	33,45	2,75	22	35	-2,03	6,62	94,8

N=116. Fuente: Elaboración propia.

Con estos puntajes se procedió a analizar la relación entre los factores, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman mediante un contraste unilateral, encontrándose correlaciones directas e intensas entre los tres factores, Tabla 4.4.

De igual forma, se analizó su relación con la edad y los años de experiencia profesional de los participantes, que no se relacionaron significativamente con ninguno de los tres factores de evaluación de los cursos.

**Tabla 4.4. Correlación de Spearman entre los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.**

	1	2	3	4	5
1. Aporte al aprendizaje	0,94 <sup>a</sup>				
2. Recursos para el aprendizaje	0,67***	0,86 <sup>a</sup>			
3. Clima de aprendizaje	0,65***	0,56***	0,89 <sup>a</sup>		
4. Edad	0,04	-0,07	-0,02	-	
5. Experiencia profesional	<0,01	<0,01	<0,01	0,78***	-

*N*=116; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; <sup>a</sup>Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach  
Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la evaluación entre hombres y mujeres, usando la prueba U de Mann Whitney, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores, Tabla 4.5.

**Tabla 4.5. Comparación U de Mann Whitney entre hombres y mujeres en los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.**

	Hombres		Mujeres		z(p)
	M	DE	M	DE	
Aporte al aprendizaje	98,95	8,21	99,45	6,96	-0,09
Recursos para el aprendizaje	79,15	11,84	76,62	7,10	1,45
Clima de aprendizaje	33,15	3,22	33,66	2,26	-0,14

N=116; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . Fuente: Elaboración propia.

Por último, para abordar las diferencias por carrera según la profesión del asistente al curso, se debió recategorizar en médicos y no médicos, debido a que la cantidad de sujetos de otras profesiones era muy reducida. De esta forma, usando la prueba U de Mann Whitney nuevamente sólo se encontró diferencias en el Aporte al aprendizaje que era peor evaluado por los médicos, Tabla 4.6.



**Tabla 4.6. Comparación U de Mann Whitney entre médicos y no médicos en los factores del Cuestionario de Evaluación de Cursos.**

	Médicos		No médicos		z(p)
	M	DE	M	DE	
Aporte al aprendizaje	98,26	7,99	100,49	6,79	-2,25*
Recursos para el aprendizaje	77,4	11,74	78,51	5,98	-1,43
Clima de aprendizaje	33,18	3,11	33,78	2,18	-0,76

N=116; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; °Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach  
Fuente: Elaboración propia.

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio caracterizaron la satisfacción académica en la educación continua, partiendo con el objetivo número uno, abocado a evaluar la estructura factorial del Cuestionario de Evaluación de Cursos (CEC) en personal de salud chilenos. Esta investigación logró agrupar los ítems de la encuesta en tres constructos: el aporte al aprendizaje y el clima de aprendizaje con una asimetría negativa, y el recurso para el aprendizaje con una asimetría positiva.

En este sentido, estudios como el de Hernández, Murillo y Martínez<sup>60</sup> han planteado que un clima positivo, tranquilo, cálido, lleno de afectos y ausente de violencia, donde los estudiantes se sientan a gusto, protegidos, respetados por sus pares y profesores se vuelve un pilar para la satisfacción académica. Murillo y Martínez<sup>61</sup> afirman que el aporte al aprendizaje, identificado en este estudio como uno de los constructos, afirman que el aporte al aprendizaje se logra dialogando profesor/instructor-alumnos, reafirmando el proceso de enseñanza-aprendizaje sin perder de vista el desarrollo del pensamiento de los estudiantes: orientado al logro de un aprendizaje significativo poniendo especial énfasis en su funcionalidad y aplicabilidad finalizando con una retroalimentación donde el docente aporta nuevos elementos esclarecedores durante la corrección y el repaso.

En el caso del constructo de recurso para el aprendizaje, Cradler y cols.<sup>62</sup> plantean que una docencia que incorpore la utilización de recursos didácticos variados como recursos

tecnológicos, materiales manipulativos o libros de texto de apoyo facilita el aprendizaje de los alumnos<sup>63</sup>.

Al comparar la satisfacción académica en relación al género, este estudio estadísticamente no reportó diferencias entre hombres y mujeres, refutando la segunda hipótesis y coincidiendo con los estudios realizados por Sandoval, Surdez y Dominguez<sup>41</sup>, quienes no encuentran una diferencia estadísticamente significativa en función del género; sumado el estudio realizado por Linz<sup>40</sup>, quien reportó que el género no es un factor que influya directamente en la satisfacción. En contraposición, Anaya y Suarez<sup>39</sup> evidencian la existencia de un mayor grado de satisfacción en mujeres que en hombres. Investigaciones, como la de Beliaeva y cols.<sup>64</sup>, pone de manifiesto que el grado de satisfacción académica es uno de los mejores predictores de la satisfacción laboral<sup>65</sup>.

En cuanto a la relación de satisfacción académica con la profesión, se encontraron diferencias en nuestra investigación, afirmando la segunda hipótesis planteada que sostenía que existen diferencias de Satisfacción académica en relación a la profesión.

En este sentido, se encontró que para los médicos el constructo peor evaluado fue el aporte al aprendizaje comparado con los no médicos, esto podría deberse a que los médicos en su formación de pregrado tienen acceso a contenido muy similar al abordado en el curso, por lo tanto, no genera un aporte sustantivo; no así para los profesionales de otras carreras, los cuales ven un mayor aporte. El aprendizaje debe ser una acción significativa para el que aprende, relacionado con la existencia de entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno, dichos aportes, fundamentados por las teorías constructivistas, considerando los

conocimientos previos, la zona de desarrollo próximo y la relación directa entre el nuevo conocimiento a adquirir y los que posee el estudiante traducido en aprendizaje significativo<sup>66,67</sup>.

Finalmente, se encontró que la edad y los años de experiencia no tienen relación con la satisfacción académica. Pamela Lenton<sup>68</sup> sostiene que la proporción de graduados que están trabajando o cursando estudios de posgrado puede ser indicativo de un mejor puntaje de satisfacción académica, ya que estos habrían sido los estudiantes con más probabilidades de haber tenido un buen desempeño y haber disfrutado de su programa de estudio, contrastado con aquellos que han disfrutado solo de sus estudios, estos pueden sentirse insatisfechos si perciben que carecen de las habilidades para asegurar un empleo o acceso a un posgrado, o bien su probabilidad de éxito en el mercado laboral si están por debajo del de sus contemporáneos. Tomando en cuenta a egresados de educación superior, dado que constituyen el segmento poblacional que ha acumulado un alto nivel de capacitación, poseyendo cierta experiencia laboral y cualificaciones, aunado a que recién se inserta en el mercado laboral, lo que permite comprobar las predicciones conceptuales de la economía de la educación, por lo tanto, podríamos decir que, como en cualquier otro campo profesional, la satisfacción del personal de salud se correlaciona con la productividad y la calidad general del sistema<sup>48,49,69</sup>.

El presente estudio permite concluir que existe relación entre la satisfacción académica y las características de los participantes en un curso de perfeccionamiento de Soporte Vital

Básico para personal de salud chileno, la profesión influye directamente en esta, pero no existen diferencias en relación al género.

Dentro del estudio se encontraron diferentes limitaciones, una de ellas fue que el participante auto reportara su satisfacción del curso. Otra, es el alcance de la encuesta de satisfacción, ya que esta fue aplicada en una población acotada en particular, evaluando sólo al personal de salud chileno y su intervención en capacitaciones de corta duración. Por último, cabe mencionar que el aplicar el instrumento de evaluación posterior a la toma del curso de Soporte Vital Básico conlleva a un efecto satisfactorio inmediato o bien llamado fenómeno de luna de miel, si se aplica dicho instrumento en un lapso de tiempo mayor sería interesante estudiar los resultados arrojados.

Acorde a nuestra evidencia, se sugiere como línea de investigación aplicar una encuesta de satisfacción observada; ya que se vincula sentimiento de felicidad o emoción, derivado de la consumación de necesidades, deseos y expectativas, también contemplar un instrumento que evalúe la satisfacción en cursos profesionalizantes referentes al área de la salud de mayor duración. Para mejores resultados se debería tomar en cuenta el tiempo transcurrido entre el término del curso, comparando la satisfacción inmediata versus la satisfacción a seis meses aplicando el mismo instrumento de evaluación.

Finalmente, se deberá evaluar el efecto que tiene el curso de Soporte Vital Básico a largo plazo y si tiene efectos en la práctica profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Medrano L, Pérez E. Adaptación de la escala de Satisfacción Académica a la población Universitaria de Córdoba. SUMMA Psicológica UST. 2010; 7(2):5-14.
2. Alvarado M. Factores de impacto para la Satisfacción de estudiantes en carreras profesionales en proceso de autoevaluación. Investigación y Amazonía. 2015; 5(1 y 2): 30-36.
3. López J. Tratado de pedagogía general: la educación de la complejidad humana. Madrid: Playor;1996.
4. Marchesi A, Martín E. La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza; 1996. pp. 21-47.
5. Pérez A, Alfaro I. La evaluación de la docencia en la Universidad de Valencia, España. En: Ponencia Congreso Pedagogía. La Habana, Cuba; 1997.
6. Gento S, Vivas M. El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. Acción Pedagógica. 2003; 12(2): 16-27.
7. Hernández C, Lara B, Ortega M, et al. Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. Revista de Educación y Desarrollo. 2010; (15): 35-46.
8. Sánchez J. Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición. Santa Marta, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda; 2018. 136 p.
9. Illesca M, Cabezas M. Satisfacción de los estudiantes en relación con la docencia y administración carrera de Enfermería Universidad de La Frontera. Rev Educ Cienc Salud. 2006; 3(2): 82-88.
10. Zas B. Experiencias en Psicología Hospitalaria. 1ra.ed. Cajamarca: ALFEPSI; 2016. pp. 98-109.
11. Allen M, Bourhis J, Burrell N, Mabry E. Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis. Am J Distance Educ. 2002; 16(2): 83-97.
12. Moore J, Shelton K. Social and Student Engagement and Support: The Sloan-C Quality Scorecard for the Administration of Online Programs. Journal of Asynchronous Learning Networks. 2013; 17(1): 53-72.



13. Blázquez D. Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase. Revista Digital de Investigación Educativa conect@2. 2013; 4(7): 7-42.
14. Ocaña Y. Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Invest Educ. 2011; 15(27): 165-179.
15. González-Peiteado M, Pino-Juste M, Penado M. Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. RIED. 2017; 20(1): 243-260.
16. Hernández L, Fernández C, Lorite G, Granados P. Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? REiDoCrea. 2018; 7: 92-97.
17. De la Fuente H, Marzo M, Reyes M. Análisis de la satisfacción universitaria en la facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. Ingeniare. Rev Chil Ing. 2010; 18(3): 350-363.
18. Pichardo M, García A, De la Fuente J, Justicia F. El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. REDIE. 2007; 9(1): 1-16.
19. Álvarez J, Chaparro E, Reyes D. Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE. 2015; 13(2): 5-26.
20. Galli A, Soler C, Flichtentrei D, Mastandueno R. Estrategias de educación medica continua. FEM. 2015; 18(4): 247-251.
21. Mejia A. Educación continua. Educ Med Salud. 1986; 20(1): 43-71.
22. Ruiz M, Abella V. Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario. TESI. 2011; 12(4): 53-70.
23. Kurucay M, Inan F. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. Comput Educ. 2017; 115: 20-37.
24. Sebastianelli R, Swift C, Tamimi N. Factor affecting perceived learning, satisfaction and quality in the online MBA: A structural Equation Modeling. J Educ Bus. 2015; 90(6): 296-305.
25. Amaad M, Ali S, Gulliver S. Factors determining e-learning service quality. BJET. 2018; 49(3): 412-426.
26. Grahame M. Three types of interaction. Am J Distance Educ. 1989; 3(2): 1-6.

27. Holsapple C, Lee-Post A. Defining assessing, and promoting e-learning success: An information system perspective. *Decis Sci J Innov Educ.* 2006; 4(1): 67-85.
28. Peltier J, Schibrowsky J, Drago W. The Interdependence of the Factors Influencing the Perceived Quality of the Online Learning Experience: A Causal Model. *J Mark Educ.* 2007; 29(2): 140-153.
29. Paechter M, Maier B, Macher D. Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Comput Educ.* 2010; 54(1): 222-229.
30. Abella V, Ausín V, Delgado V, et al. Determinantes de la calidad, la satisfacción y el aprendizaje percibidos de la e-formación del profesorado universitario. *RMIE.* 2018; 23(78): 733-760.
31. Inzunza B, Ortiz L, Pérez C, et al. Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica.* 2015; 2(40):73-82.
32. Martínez M, Sánchez M, García F. Recursos para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España: Portafolios y *Web*-didáctica. *Rev Iberoam Educ.* 2012; 59(1): 1-10.
33. Mejías A, Martínez D. Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria.* 2009; 10(2): 29-47.
34. Mejías A, Reyes Ó, Maneiro N. Calidad de los servicios en la Educación Superior Mexicana: Aplicación del Serviqualing en Baja California. *Investigación y Ciencia.* 2006; 14(34): 36-41.
35. Sánchez S, Fuentes F, Artacho C. La perspectiva de generen el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit. *Cuadernos de Gestión.* 2007; 7(2): 55-67.
36. Surdez E, Sandoval M, Lamoyi C. Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores.* 2018; 21(1): 9-26.
37. Carrillo C, Solano M, Martínez M, Gómez C. Job satisfaction among health care workers: the role of gender and age. *Rev. Latino-Am.Enfermagem.* 2013; 21(6): 1314-1320.
38. Pérez I, Guillén F, Brugos A, Aguinaga I. Satisfacción laboral y factores de mejora en profesionales de atención primaria. *An. Sist. Sanit. Navar.* 2013; 36(2): 253-262.

39. Anaya D, Suárez J. Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. REOP. 2010; 21(2): 283-294.
40. Linz S. Job satisfaction among Russian workers. Int J Manpow. 2003; 24(6): 626-652.
41. Sandoval M, Surdez E, Domínguez D. Logro personal: factor inherente a la satisfacción estudiantil universitaria. Opción. 2016; 32(13): 704-724.
42. Sloane P, Williams H. Job satisfaction, comparison earning and gender. LABOUR. 2000; 14(3): 473-502.
43. Martínez A, Martínez J, Buquet A, Díaz P, Sánchez M. Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. Inv Ed Med. 2012; 1(2): 64-74.
44. Cazalla L, Molero D. Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. Profesorado. 2018; 22(1): 215-233.
45. Buchbinder S, Wilson M, Melick C, Powe N. Primary Care Physician Job Satisfaction and Turnover. Am J Manag Care. 2001; 7(7): 701-713.
46. Konrad T, Williams E, Linzer M, et al. Measuring physician job satisfaction in a changing workplace a challenging environment. Medical Care. 1999; 37(11): 1174-1182.
47. Hass J, Cook E, Puopolo A, et al. Is the Professional Satisfaction of General Internists Associated with Patient Satisfaction? J Gen Intern Med. 2000; 15(2): 122-128.
48. Bovier P, Perneger T. Predictors of work satisfaction among physicians. Eur J Public Health. 2003; 13(4): 299-305.
49. Leight J, Kravitz R, Schembri M, et al. Physician career satisfaction across specialties. Arch Intern Med. 2002; 162(14): 1577-1584.
50. Murray A, Montgomery J, Chang H, et al. Doctor Discontent: A Comparison of Physician Satisfaction in Different Delivery System Settings, 1986 and 1997. J Gen Intern Med. 2001; 16(7): 451-459.
51. Sibbald B, Bojke C, Gravelle H. National survey of job satisfaction and retirement intentions among general practitioners in England. BMJ. 2003; 326: 22.
52. Sobrequés J, Cebrià J, Segura J, et al. La satisfacción laboral y el desgaste profesional de los médicos en atención primaria. Aten Primaria. 2003; 31(4): 227-233.

53. Acámer F, López C, López-Torres J. Satisfacción laboral de los profesionales sanitarios en atención primaria. *Aten Primaria*. 1997; 20(8): 401-407.
54. Roselli D. *Insatisfacción médica: un estudio de satisfacción profesional en Colombia*. 1ra. ed. Bogotá, Colombia: Academia Nacional de Medicina; 2010.
55. Rojas G, Misrachi C, Abarca G. Situación de estrés, salud mental y satisfacción laboral en dentistas colegiados de Santiago de Chile, en el año 2003. *Rev Dent Chile*. 2006; 97(1): 14-17.
56. Uribe S, Ide-Olivero J, Castro V. Factores que explican la satisfacción laboral de odontólogos en Chile. *Rev Clin Periodoncia Implantol Rehabil Oral*. 2014; 7(3): 128-135.
57. Barrovecchio J. Rendimiento académico en un grupo de estudiantes de medicina de la universidad abierta Iberoamericana de Rosario-Santa Fe, Argentina. *Arch Med Fam*. 2019; 21(1): 11-18.
58. Hair J, Anderson R, Black W, et al. *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall; 2005.
59. Tabachnick B, Fidell L. *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education; 2006.
60. Hernández R, Murillo F, Martínez C. Factores de ineficacia escolar. *REICE*. 2014; 12(1): 103-118.
61. Murillo F, Martínez C. Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estud Pedagóg*. 2018; 44(1): 181-205.
62. Cradler J, McNabb M, Freeman M, Burchett R. How Does Technology Influence Student Learning? *Learnign & Leading with Technology*. 2002; 29(8): 46-50.
63. Murillo F, Hernández R, Martínez C. ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*. 2016; 38(151): 55-70.
64. Beliaeva G, Gorshkova I, Kostikova I. University Women: Sketches for a Portrait. *Russ Soc Sci Rev*. 2001; 42(4): 78-99.
65. Herranz J, Reig A, Cabrero J, et al. ¿Influye la edad, el género o la categoría académica en la satisfacción laboral de los profesores universitarios? En: *Redes de Investigación Docente Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Marfil; 2008. Vol 1. pp. 357-370.

66. García I, de la Cruz G. Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. EDUMECENTRO. 2014; 6(3): 162-175.
67. Serrano J, Pons R. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. 2011; 13(1): 1-27.
68. Lenton P. Determining student satisfaction: An economic analysis of the National Student Survey. Econ Educ Rev. 2015; 47: 118-127.
69. Angulo G, Quejada R, Yáñez M. Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de la teorías del capital humano y señalización del mercado. Rev Educ Sup. 2012; 41(163): 51-66.

