



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**CAPACITACIÓN EN DOCENTES DE LAS CARRERAS DE LA SALUD Y SU  
RELACIÓN CON SU PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y ACADÉMICO.**



**GRECIA ORTEGA RUIZ**

**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

**CRISTHIAN EXEQUIEL PÉREZ VILLALOBOS**

**Enero 2020  
Concepción · Chile**



© 2020 GRECIA ORTEGA RUIZ

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

## CAPACITACIÓN EN DOCENTES DE LAS CARRERAS DE LA SALUD Y SU RELACIÓN CON SU PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y ACADÉMICO.

Por

**GRECIA ORTEGA RUIZ**

Profesor guía

**CRISTHIAN EXEQUIEL PÉREZ VILLALOBOS**

Doctor en Ciencias de la Educación

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

Calificación: \_\_ , \_\_



Co Guía

**PAULA ANDREA PARRA PONCE**

Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

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

Calificación: \_\_ , \_\_

Revisor externo

**GIULIETTA KARINA VACCAREZZA GARRIDO**

Doctora en Educación

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

Calificación: \_\_ , \_\_

Enero 2020  
Concepción · Chile



*Al lindo pueblo chileno (familia, amigos, compañeros,  
profesores) por compartir su experiencia, hogar y  
cultura en esta inolvidable etapa de mi vida.  
A Estelita, Daf y Archi por su paciencia, cariño y apoyo  
incondicional a la distancia.  
A mi compañero, por el “apañe” durante nuestra  
travesía.*

## AGRADECIMIENTOS

Al profesor Cristhian Pérez, por su paciencia y acompañamiento durante todo el proceso de tesis, además de su gran aporte en mi formación continua académica.

A la profesora Nancy Bastías, por su linda disposición.

A Paula Parra y al Departamento de Educación Médica, por el apoyo incondicional durante el magíster.



## RESUMEN

**Objetivo General:** Relacionar los factores sociodemográficos y académicos de los docentes en carreras de la salud en Universidades Tradicionales Chilenas con su participación en capacitaciones docentes. **Método:** Se aplicó el cuestionario de participación en actividades de capacitación docente a 307 profesores de carreras de la salud, así como la encuesta sociodemográfica y académica. Los resultados fueron analizados con el paquete estadístico STATA. **Resultados:** La participación en actividades de perfeccionamiento disciplinar fue levemente superior a la participación de tipo pedagógico, aquellos con mayor capacitación pedagógica invierten más tiempo en el trabajo docente y menos en el disciplinar. Los que laboran por honorarios participan menos en programas de formación tanto disciplinar como pedagógico, docentes con doctorado, presentan menos participación en actividades disciplinares. Aquellos que imparten clases en los últimos niveles y los que laboran en universidades pertenecientes al CRUCH se capacitan más en temáticas disciplinares. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a edad, respecto al sexo, las mujeres participan mayormente en actividades pedagógicas. **Conclusiones:** Los factores, tanto sociodemográficos como los referentes al perfil académico, están asociados a la formación continua de los docentes de las carreras de la salud.

## TABLA DE CONTENIDO

<i>Contenidos</i>	<i>Página</i>
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
I. PROBLEMATIZACIÓN	1
II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	11
III. MÉTODO	13
3.1. Participantes	13
3.2. Definición de variables	14
3.3. Instrumentos de recolección de datos	15
3.4. Procedimiento	16
3.5. Análisis de datos	17
3.6. Consideraciones éticas	18
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXOS	40
Anexo 1. Cuestionario Sociodemográfico	41



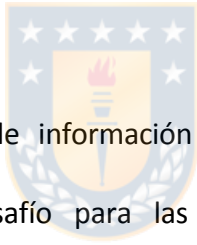
## ÍNDICE DE TABLAS

		<i>Página</i>
TABLA 1	Descripción de la muestra de docentes de carreras de la salud.	20
TABLA 2	Distribución de los docentes del área de la salud según el nivel en que dictan docencia.	21
TABLA 3	Distribución de los docentes del área de la salud según su jornada de trabajo disciplinar y docente.	22
TABLA 4	Distribución de los docentes del área de la salud según tipo de contrato.	23
TABLA 5	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación en docentes de carreras de la salud.	23
TABLA 6	Diferencias entre la capacitación docente según el sexo.	24
TABLA 7	Correlación de Spearman entre la capacitación disciplinar de los docentes del área de la salud y la edad y cantidad de horas trabajadas.	25
TABLA 8	Diferencias entre la capacitación docente según postgrado cursado.	26
TABLA 9	Correlación de Spearman entre la capacitación disciplinar de los docentes del área de la salud y el nivel en que se dicta docencia.	27
TABLA 10	Diferencias entre la capacitación docente según la universidad en que trabaja.	28
TABLA 11	Diferencias entre la capacitación docente según el tipo de contrato.	29



## I. PROBLEMATIZACIÓN

La búsqueda por el bienestar y el mejoramiento de condiciones socioeconómicas de los países, ha incrementado aceleradamente la cobertura de la educación en el mundo (1). Se sostiene que la educación, es vital para la competitividad de la economía, movilización y cohesión social; al mismo tiempo ejerce un rol importante en la investigación, conciencia y desarrollo personal, bajo un dinamismo de expansión caracterizado por el uso intensivo de información y conocimiento avanzado (2, 3). Actualmente, la Universidad le ha asignado a este último, y al dominio racional, un valor significativo que adquiere un papel central en las relaciones sociales (2, 4).



Dentro de un contexto saturado de información con fácil acceso a la tecnología y comunicaciones, se vuelve un desafío para las Instituciones Educativas desarrollar conocimiento legítimo e impartirlo a las nuevas generaciones, ya que la escuela no es el lugar principal para adquirirlo (5). Ante estas circunstancias el perfeccionamiento y educación permanente, son vistos como la mejor inversión para la sobrevivencia en un mundo cada vez más globalizado, con competencia creciente e intensiva de conocimientos (6).

En Chile, las Universidades e Institutos de educación superior representan el nexo entre la creación del conocimiento, innovación, economía y el medio facilitador para el cambio de la estructura social del país (4). Sin embargo, el amplio alcance y diversidad conceptual que se le atribuye a la formación universitaria no ha podido responder adecuadamente a los requerimientos sociales y productivos del entorno. En relación con lo anterior, se sugiere

fortalecer la formación académica de calidad en los docentes, mediante la producción de conocimiento científico, transferencia de enseñanza y su vinculación orientado al desarrollo socioeconómico y producción cultural (1, 2).

Para la Educación Médica en Chile, uno de los desafíos es avanzar en programas de innovación que permitan a los alumnos el correcto aprendizaje de estrategias sanitarias a fin de aumentar el bienestar social (7). Razón por la cual, las universidades dentro de su proceso creativo y generativo, buscan como objetivo la formación de profesionales con altos conocimientos, ante una sociedad en constante movimiento y necesidades cada vez más desafiantes (8).

Es sabido que la calidad de la educación superior está condicionada por factores políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales. Sin embargo, la formación y desempeño de los docentes universitarios, es esencial si se piensa en la calidad de la enseñanza (1).

El médico asume que es competente profesionalmente en el rubro educativo posterior a su formación de origen, sin embargo, para completar esta enseñanza debe desarrollar un nivel educativo más alto a través de la educación continua (9).

Zabalza, señala que la formación continua de los docentes por sí misma no garantiza la mejora en docencia, sin embargo, constituye un elemento fundamental que facilita cualquier proceso de cambio y, sobre todo, genera una cultura de calidad (10). Para ello, actualmente se aboga por una enseñanza de calidad que favorezca el aprendizaje activo; centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes, considerados como los protagonistas principales en el proceso de construcción y regulación de sus aprendizajes

(4). Así como el conocimiento disciplinar del docente y su capacidad para transmitirlo eficazmente, mediante adecuados modelos y estrategias de enseñanza (2).

Si bien es cierto, los profesores son el recurso más importante, por su intervención fundamental en procesos de transformación e impacto que involucran calidad y productividad; por lo tanto, invertir en su crecimiento y desarrollo, promueve la innovación y la excelencia en todos los niveles del proceso educativo (5, 11). Bajo esa mirada conviene analizar la formación, la actualización permanente y las condiciones laborales de su profesión académica; el docente está obligado a atender continuamente su evolución tanto en la disciplina que enseña como en las ciencias del aprendizaje; factor oportuno para considerar su formación inicial y orientar su actualización (12). Lamentablemente el perfeccionamiento docente se centra más en cómo influye la formación recibida de los propios docentes, su aprendizaje, actitudes y prácticas, que en el alumnado y sus resultados (11, 13).

Para estimar y perfeccionar la docencia es necesaria la implementación de programas que aseguren recursos asociados a compromisos de calidad en el ejercicio docente (14). La literatura asegura que el perfeccionamiento docente está destinado a mejorar la práctica y gestionar un cambio en el proceso educativo (11), si bien es un proceso costoso y complejo (15); contribuye a desarrollar determinado aprendizaje, experiencia escolar, renovación y crecimiento institucional, además de comprender particularidades y fenómenos que ocurren en la realidad, teniendo un rol significativo en el logro estudiantil (10, 13).

Lo anterior es un factor importante a considerar para los profesionales de las carreras de la salud, pues la condición de los distintos graduados del área durante su desempeño docente en asignaturas teóricas y clínicas, demanda el desarrollo de distintas competencias en cada área específica de la medicina y la formación pedagógica continua para ellas (7).

En relación a lo anterior, Sutkin identifica ciertas características cognitivas y no cognitivas que definen a un buen docente clínico en medicina, por ejemplo, la habilidad clínico — técnico y razonamiento clínico, así como la importancia de competencias pedagógicas y humanas del docente (16).

Asimismo, en su marco de estudio Srinivasan (9) perfila seis competencias centrales para los docentes médicos indispensables en el proceso educativo. Entre ellas destaca:

1. Pericia en la enseñanza de contenido y evaluación de habilidades de cada alumno dentro del campo de especialización.
2. Compromiso con el éxito y bienestar de los alumnos a través de la enseñanza para crecimiento profesional.
3. Habilidades de comunicación que faciliten el aprendizaje.
4. Prácticas basadas en la reflexión a través de autoevaluación continua con el fin de mejorarlas.
5. Profesionalismo que inspire excelencia al alumnado incluyendo principios éticos en la enseñanza.
6. Uso de recursos y metodología que proporcionen óptima enseñanza para su aprendizaje.

A esta propuesta el autor suma cuatro competencias de especialización que incluye:

1. Diseño e implementación sustentable de programas de evaluación.
2. Uso del enfoque de la práctica escolar para priorizar la evaluación a modo de crear nuevos conocimientos sobre el programa y proceso que está siendo estudiado.
3. Liderazgo para el éxito y crecimiento de nuevas generaciones, así como la creación de una cultura organizacional.
4. Mentoría con enfoque positivo que promueva el crecimiento profesional tanto individual como grupal (9).

Por otra parte, es oportuno mencionar que el aumento en el número de docentes de las carreras de la salud, está relacionado con un aumento en la necesidad del perfeccionamiento pedagógico. La mayoría de los que se integran por primera vez laboralmente, carece de capacitación formal en docencia y, a medida que avanza su carrera, adquieren no solo experiencia sino también la necesidad de perfeccionarse conforme a las responsabilidades institucionales y rol que se les asigna (17).

Si se piensa en el perfeccionamiento disciplinar se vuelve imprescindible el dominio profundo cognitivo, porque de esta manera el docente facilita y promueve la enseñanza. Sin embargo, a medida que el docente se forma en el área pedagógica, la importancia del perfeccionamiento disciplinar disminuye, asumiendo que el contenido del aprendizaje no lo es todo, y que también importa la forma de enseñarlo (15).

Retomando esa idea, durante años se ha privilegiado el conocimiento disciplinar por encima del pedagógico (18), ya que existen pocos incentivos para que los docentes se perfeccionen

en el área pedagógica; otro factor se debe a que la formación continua orientada a especialidades o disciplinas, afines al campo de acción, tiene mayor prioridad, valor e incluso relevancia en un contexto laboral y económico (10, 14). Mientras algunos consideran la capacitación pedagógica esencial para ejercer la docencia, otros lo ven solamente como complemento positivo (15). Para el ejercicio docente, la capacitación pedagógica representa una debilidad en el ámbito universitario (1).

Por esa condición, la literatura sugiere proporcionar apertura a la investigación y formación sólida en educación a través de cursos con enfoque pedagógico, diplomados o programas de magíster como actividades permanentes. La participación del docente en estos programas, le permitirá organizar y fundamentar las prácticas que con anterioridad realizaba de manera intuitiva (7, 15). Lo anterior, es particularmente relevante para aquellos docentes que laboran en el área de la salud, pues les resulta complejo ejercer funciones pedagógicas dado que su formación de origen no está orientada al proceso educativo (8, 15, 19). Sin una formación educativa formal, la mayoría del profesorado selecciona programas esperando que mejoren sus habilidades para después asumir su rol de enseñanza (9, 17), ya que este tipo de capacitación forma parte de la instrucción en programas de posgrado del área educativa.

Contar con un cuerpo académico capacitado y dominio especializado de su disciplina, mejora la docencia y favorece la retención del alumnado, ayudando a que éste pueda concluir exitosamente sus estudios y generar oportunidades necesarias que proporcionen un servicio de salud actualizado (15, 17).

Se ha observado que el número de docentes con doctorado y magíster está asociado a menores tasas de deserción, predicción de mejora en el rendimiento del alumno que en su mayoría garantizarían la calidad del proceso educativo en el área médica (7, 13, 15). Reforzando lo anterior, investigaciones han demostrado satisfacción alta por parte de los docentes, recomendación entre colegas para participar en actividades de perfeccionamiento, además de beneficios personales entre docentes como: entusiasmo, seguridad, gran sentido de pertenencia a una comunidad, liderazgo educativo e innovación (20).

Aún faltan estudios específicos que demuestren los motivos por los cuales los docentes se capacitan continuamente. Por tal motivo el estudio abordará los factores que inciden en el perfeccionamiento de los académicos de las carreras de la salud.

Es importante señalar que el perfeccionamiento no funciona ni tiene sentido como variable independiente a otros factores (10). A continuación, para fines de estudio, se consideraron tres factores (académicos, personales, y sociodemográficos) que intervienen en la participación de programas de capacitación.

Para los factores académicos encontramos aquellos que persisten en la necesidad del aprendizaje profundo y eficacia docente en el aula; logrados mediante prácticas pedagógicas válidas, alejadas de métodos tradicionalistas (21). También aquellos que influyen en el desarrollo de habilidades profesionales, valor profesional que le permite al docente consolidarse laboralmente en un contexto competitivo (1). Cabe señalar que la presión institucional es un factor que considera a la capacitación como obligatoria, meritoria en la presentación del currículum (1, 13, 15), más allá de la voluntad individual

del docente, pues en su mayoría las instituciones regulan y condicionan el para qué de la formación (10). En algunas instancias educativas la capacitación se considera optativa, mientras que en otras es de carácter obligatorio, vinculada con el reconocimiento o como parte de su escalafón docente (1). Actualmente, la formación continuada del profesorado tiene que ver con decisiones de los poderes públicos y las administraciones educativas (13). La oferta formativa y su modalidad constituye un factor relevante; es decir, el valor de cursos, diplomados, no son procesos académicos reconocibles ni valorados en términos de créditos (10), a diferencia del significado académico que adquieren los programas presenciales de larga duración (13).

Existen factores personales como la satisfacción propia y profesional que intervienen en la capacitación docente, sin embargo, la búsqueda de un status para establecer su papel profesional ante la sociedad compromete al docente a cumplir ciertas condiciones de formación continua que lo diferencien del resto de los trabajadores (22). Incluso bajo un papel protagónico relacionado con su imagen y dignificación, que puede derivar a una perspectiva individualista y competitiva intelectualmente (3), o centrarse únicamente en un proceso de cualificación y superación personal (21). De igual forma, cabe señalar que en la formación continua suelen participar aquellos docentes que ya han tenido una experiencia formativa previa en el área, por lo que tienen necesidad de ampliarla cada vez más (10).

Finalmente, se consideró para los factores sociodemográficos, la situación laboral; actualmente la oferta y la demanda vinculada con el aumento en número de docentes, convierte la formación continua en un factor inherente para asegurar un puesto laboral (3).



Factores externos relacionados con la formación constante como salir al extranjero o dominar otro idioma, están asociados al aspecto económico y la necesidad de aumentar un sueldo (10, 14). Los estudios muestran que, a mayor nivel de educación será mayor el ingreso; necesario en una sociedad dominada por la protección de una estructura económica que permita mejorar la calidad de vida, constante de aceptación profesional y ascenso social (3).

Habría que mencionar que la formación entre docentes varía según el contexto formativo en el que se desenvuelven. Según Zabalza, existen características que lo diferencian de los otros niveles educativos dependiendo del propósito, finalidad y las responsabilidades que deben asumir. Mientras en el nivel primario existen valoraciones más positivas enfocadas a metodología, planificación, clima de buena aula y atención hacia los alumnos (13); el contexto universitario ha priorizado la especialización en un ámbito disciplinar, permitiendo que la formación esté orientada en la disciplina y no en la profesión docente (10).

El género influye también en la formación continua. Un estudio en Ecuador reportó que las mujeres realizan cursos en un porcentaje mayor (de dos a uno) por año académico en comparación con los hombres, asimismo son ellas quienes disponen y dedican más tiempo a su formación de posgrado (23). La edad y la experiencia es un factor variable para circunstancias de praxis, existen profesores noveles con gran interés por participar en programas de perfeccionamiento, considerando la necesidad de formación continua; sin embargo, los momentos iniciales de su carrera docente suele estar cargada de presión institucional hacia la publicación científica, dejando poco tiempo para actividades

vinculadas al mejoramiento de la docencia (10, 23). No así los profesores adultos de alta capacidad intelectual, en su mayoría, que con el paso del tiempo se sienten lo suficientemente formados en su respectiva área disciplinar, para considerar propuestas formativas por personas de escasa formación o experiencia (10).

Existen diferencias que varían de una comunidad a otra en la capacitación docente. Las múltiples relaciones del profesorado en el medio social, familiar y laboral (entre docentes y alumnos) apuntan a una gran diversidad en la naturaleza de su participación en programas de formación continua. Tomando en cuenta que el perfil del docente del área de la salud es heterogéneo, se vuelve complejo dar respuesta específica al porqué de su perfeccionamiento; el cual no solo depende del cuerpo académico sino de la institución educativa, los sistemas de salud y el entorno en el que se desenvuelven (10, 14).

Mencionando lo anterior y sabiendo que en Chile se requieren profesionales con capacidad de incorporar nuevas herramientas en el mejoramiento continuo de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo profesional de calidad en educación superior de áreas de la salud (1, 15), surge la necesidad de establecer la relación entre la capacitación pedagógica en docentes de Carreras de la Salud y factores sociodemográficos y académicos que inciden en el perfeccionamiento de los académicos.

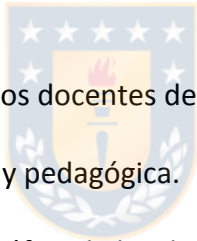
## II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### Objetivo general

Analizar la relación entre los factores sociodemográficos y académicos de los docentes en carreras de la salud en Universidades Tradicionales Chilenas con su participación en capacitaciones docentes.

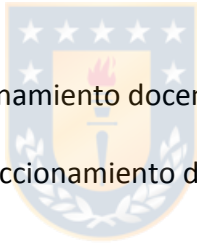
### Objetivos específicos

1. Caracterizar la participación de los docentes de carreras de la salud en actividades de perfeccionamiento.
2. Comparar la participación de los docentes de carreras de la salud en actividades de perfeccionamiento disciplinar y pedagógica.
3. Describir el perfil sociodemográfico de los docentes de carreras de la salud.
4. Describir el perfil académico de los docentes de carreras de la salud.
5. Relacionar el perfil académico de los docentes de carreras de la salud con su participación en actividades de perfeccionamiento docente.
6. Relacionar el perfil sociodemográfico de los docentes de carreras de la salud con su participación en actividades de perfeccionamiento docente.



## Hipótesis

1. Es mayor la participación de los docentes de carreras de la salud en actividades de perfeccionamiento disciplinar que en las de tipo pedagógico.
2. Existen diferencias de capacitación dependiendo de las actividades que realizan los docentes del área de la salud en el aula y fuera de ella.
3. Existen diferencias de capacitación docente según la universidad en la que trabaja.
4. Existen diferencias de capacitación docente dependiendo del tipo de contrato.
5. Existen diferencias de capacitaciones docentes según el posgrado cursado.
6. Existen diferencias en el perfeccionamiento docente según el nivel en el que dicta docencia.
7. Existe relación en el perfeccionamiento docente según la edad.
8. Existen diferencias en el perfeccionamiento docente según el sexo.



### III. MÉTODO

El estudio “Capacitación en docentes de carreras de la salud y su relación con el perfil académico” es una investigación de tipo cuantitativa, ya que indaga en establecer la relación entre variables a través de una muestra para realizar una inferencia poblacional. Su alcance es analítico relacional, pues busca la relación entre los factores sociodemográficos y académicos con la participación en actividades de perfeccionamiento. El diseño es no experimental, porque no existen variables que se manipulen deliberadamente, se basa principalmente en variables que ya ocurrieron sin la intervención del investigador, y es transversal porque las observaciones se realizan en un tiempo único, en su ambiente natural para describir analizar o interrelacionar en un momento dado (22).

#### 3.1. Participantes

En este estudio participarán académicos de las carreras de la salud de universidades chilenas, tanto tradicionales (adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH) como privadas (no adscritas al CRUCH). Se incluirá a aquellos que cuenten con experiencia en docencia universitaria de más de un semestre, con 22 horas o más de dedicación a la docencia. Se excluirá a los que tengan una licenciatura o título profesional en pedagogía, quienes se hayan ausentado los últimos seis meses de actividades docentes de pregrado, así como aquellos que no hayan asistido a alguna actividad de perfeccionamiento docente en un periodo de tiempo mayor a 24 meses. Los participantes

serán elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para estimar adecuadamente el número de la muestra, se calculó el tamaño en base a un muestreo probabilístico para población finita, siendo un total de 307 participantes.

### **3.2. Definición de variables**

Participación docente: Es definido como la participación de los académicos en la amplia gama de actividades que las instituciones aprovechan para renovar o ayudar el rol docente.

Incluye iniciativas diseñadas para mejorar el desempeño del educador en la enseñanza, investigación y gestión (25). Con frecuencia se refiere a las actividades profesionales de salud que persiguen mejorar el conocimiento, habilidades y comportamiento como docentes, líderes, gestores e investigadores; en un contexto individual o grupal (20).

Operacionalmente, se entenderá como el puntaje en el cuestionario CAPC (Cuestionario de participación en actividades de capacitación en docentes de la carrera de la Salud).

Perfil sociodemográfico: Corresponden al conjunto de rasgos particulares y del contexto familiar y económico que caracteriza al grupo social al que pertenecen los docentes (26).

Operacionalmente, se considerarán las respuestas a las preguntas del cuestionario Sociodemográfico como: sexo y edad.

Perfil académico: Están relacionadas con la integración de los aspectos relativos a la preparación académica, el nivel de escolaridad y situación educativa de los docentes (26).

Operacionalmente, se considerarán las respuestas a las preguntas del Cuestionario sociodemográfico como: título profesional, si ha realizado capacitaciones en docencia universitaria y los años que lleva ejerciendo docencia en pregrado.

### 3.3. Instrumentos de recolección de datos

- **Cuestionario de participación en actividades de capacitación en docentes de las carreras de la Salud (CPAC):** elaborado por Pérez et al. Presenta 15 afirmaciones sobre la frecuencia con que los docentes ha realizado actividades de perfeccionamiento disciplinar y pedagógico. El docente debe responder seleccionando una de siete alternativas (de 0 = nunca a 6 = siempre). El cuestionario fue validado en docentes de ciencias de la salud de Chile, identificándose dos factores altamente confiables: Capacitación pedagógica y Capacitación disciplinar (15).
- **Encuesta Sociodemográfica y Académica:** Cuestionario de preguntas de respuesta cerrada que abordan datos sociodemográficos del docente: sexo, edad, estado civil. Además de preguntas sobre su formación académica: título profesional, estudios de magíster o doctorado, capacitaciones en docencia universitaria o educación, años de ejercicio docente, horas a las que se dedica directamente a la docencia por

semana carrera en la que dicta docencia, nivel formativo en el que se ubica la asignatura que dicta, ejercicio de actividades profesionales no vinculadas a la docencia, alumnos matriculados por asignatura y alumnos que asisten a clase de asignatura.

### **3.4. Procedimiento**

Se consideraron como participantes a los docentes universitarios de carreras de la salud de Chile. Se creó una base de datos con los correos electrónicos de los académicos, disponibles en las páginas web de las universidades. A partir de esto, se generó una base de datos alternativa, solicitando contactos a los docentes que habían sido contactados la primera vez. Por medio de un correo electrónico se les contactó, presentando la investigación en el que se les explicaba el propósito de esta, la participación solicitada y los antecedentes del investigador responsable.

Los docentes contactados debían acceder a un hipervínculo en el correo para ingresar a los cuestionarios, implementados en una plataforma de encuesta en línea.

Se les solicitó a todos los participantes la firma de un consentimiento informado, el cual se encontraba en la primera página de la encuesta en línea donde se especificó el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a través de los instrumentos, los participantes debían aceptar para continuar con los cuestionarios.

La recolección de datos se realizó por medio de la encuesta en línea, donde cada sujeto respondió la encuesta una sola vez. El registro de la información se realizó automáticamente



en la plataforma, donde las respuestas de los participantes se registraban y codificaban en términos numéricos. Tanto la información como los datos sociodemográficos de los encuestados serán almacenados en una base de datos resguardando la información para el acceso exclusivo de los investigadores.

### **3.5. Análisis de los datos**

Primeramente, se realizará un análisis estadístico descriptivo de las variables de la muestra. Para las variables categóricas se realizará un análisis de distribución de frecuencia calculando frecuencias absolutas y relativas. En el caso de las variables numéricas se realizará un análisis de su media, desviación estándar, mínimo y máximo.

Posteriormente, se evaluará la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente de confiabilidad  $\alpha$  de Cronbach.

Para evaluar la relación entre la participación académica y capacitación docente con las variables sociodemográficas y académicas del docente que sean categóricas dicotómicas (por ejemplo: sexo, con o sin estudio de magíster, con o sin estudio de doctorado), se usará la prueba paramétrica de  $t$  de student. En caso de no cumplirse los supuestos de este estadístico, se empleará su alternativa no paramétrica  $U$  de Mann Whitney.

En el caso de asociar el puntaje del cuestionario de participación académica y capacitación docente con las variables categóricas politómicas (tipo de contrato, universidades en las que dicta docencia, número de horas, nivel en que dicta docencia), se empleará la prueba

paramétrica ANOVA de un factor. En caso de no cumplirse los supuestos de este estadístico, se empleará su alternativa no paramétrica, la prueba de Kruskal Wallis.

Finalmente, para relacionar los puntajes del cuestionario de participación académica y capacitación docente con el resto de las variables numéricas (por ejemplo: edad, años de experiencia, número de universidades en que dicta docencia), se utilizará el coeficiente de Pearson y de no cumplirse los supuestos se empleará su prueba paramétrica *rho* de Spearman.

Los análisis serán realizados en el paquete estadístico STATA. Se considerará un valor de  $p < 0,05$  como estadísticamente significativo.



### **3.6. Consideraciones éticas**

La participación de estudiantes y docentes en ambas fases del estudio será confidencial, libre y voluntaria. Estos aspectos estarán especificados en el proceso de consentimiento informado, donde se indicarán los propósitos de la misma, las características de la participación solicitada, el tiempo aproximado que esta demandará 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 recibirán dos copias de un formulario de consentimiento informado en el que se consignará esta información. Una la deben entregar firmada al equipo investigador, y la segunda copia quedará 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 participen en la recolección (entrevista) y registro de datos (digitación, transcripción, etc.) –incluyendo a los investigadores– firmarán un acuerdo de confidencialidad y tratamiento responsable de la información recogida.



## IV. RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los docentes de la salud, identificándose que la mayoría eran mujeres (63,52%), con una edad promedio de 45,32 años (DE=12,0). El grupo mayoritario provenía de la zona central del país (54,72%) y dictaba docencia en universidades adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Tabla 1.

**Tabla 1. Descripción de la muestra de docentes de carreras de la salud.**

<i>Variable</i>	<i>Estadísticos descriptivos</i>
Edad (en años)	$M=45,32$ ; $D.E.=12,00$ ; Mín=24; Máx=73
Sexo	Hombre ( $n=112$ ; 36,48%) Mujer ( $n=195$ ; 63,52%)
Zona del país	Zona norte grande ( $n=17$ ; 5,54%) Zona norte chico ( $n=1$ ; 0,33%) Región metropolitana ( $n=62$ ; 20,20%) Zona central ( $n=168$ ; 54,72%) Zona sur ( $n=53$ ; 17,26%) Zona austral ( $n=3$ ; 0,98%) Extranjero ( $n=2$ ; 0,65%)
Universidades donde ha dictado docencia en los últimos cinco años (en número)	$M=1,67$ ; $D.E.=1,02$ ; Mín=1; Máx=6
Ejercicio de docencia de pregrado en carreras de la salud en los últimos 5 años	En universidades adscritas al CRUCH ( $n=254$ ; 82,74%) En universidades no adscritas al CRUCH ( $n=130$ ; 42,35%)
Estudios de magíster	Sin estudios de magíster ( $n=93$ ; 30,29%) Con estudios de magíster ( $n=214$ ; 69,71%)
Estudios de doctorado	Sin estudios de doctorado ( $n=230$ ; 74,92%) Con estudios de doctorado ( $n=77$ ; 25,08%)

$N=307$ ;  $M$ =Media aritmética;  $D.E.$ =Desviación estándar;  $Mín$ =Mínimo;  $Máx$ =Máximo;  $n$ =Frecuencia absoluta.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los niveles en que dictaban docencia, la mayoría lo hacía en más de uno de ellos y el 81,11% dictaba clases en años intermedios. Tabla 2.

**Tabla 2. Distribución de los docentes del área de la salud según el nivel en que dictan docencia.**

	No		Sí	
	n	%	n	%
Primeros dos años	108	35,18	199	64,82
Años intermedios	58	18,89	249	81,11
Últimos dos años	104	33,88	203	66,12

N=307. Fuente: Elaboración propia.



Respecto a su jornada de trabajo, un 31,27% indicó dedicarle entre 12 y 22 horas a la actividad docente. Mientras que un 32,5% indicó dedicarle menos de 11 horas a la actividad disciplinar. Tabla 3.

**Tabla 3. Distribución de los docentes del área de la salud según su jornada de trabajo disciplinar y docente.**

	Actividad disciplinar		Actividad docente	
	n	%	n	%
No realizo estas actividades	45	14,66	0	0
11 horas o menos	100	32,5	44	14,33
De 12 a 22 horas	90	29,32	96	31,27
De 23 a 33 horas	26	8,47	71	23,13
De 34 a 44 horas	19	6,19	54	17,59
Más de 44 horas	9	2,93	38	12,38
No responde	18	5,86	4	1,30
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.



La realidad contractual más frecuente entre los docentes, considerando que podían trabajar en más de una universidad a la vez, era tener contrato indefinido en alguna universidad afiliada al CRUCH. Tabla 4.

**Tabla 4. Distribución de los docentes del área de la salud según tipo de contrato.**

	Tipo de contrato	No		Sí	
		n	%	n	%
Universidad CRUCH	Honorario	254	82,74	53	17,26
	Plazo fijo	259	84,36	48	15,64
	Indefinido	130	32,35	177	57,65
Universidad no CRUCH	Honorario	222	72,31	85	27,69
	Plazo fijo	298	97,07	9	2,93
	Indefinido	257	83,71	50	16,29

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis descriptivo de los dos factores sobre frecuencia de participación en capacitación docente, se encontró que la frecuencia de participación en actividades de perfeccionamiento disciplinar era levemente superior a la participación en actividades pedagógicas. Tabla 5.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación en docentes de carreras de la salud.**

Factores del CPAC	$\alpha$	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	%
Capacitación pedagógica	0,896	40,73	9,10	14	54	58,76
Capacitación disciplinar	0,847	34,36	5,80	12	42	65,15

$n=307$ ; \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$ . Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la frecuencia de participación en capacitación docente entre hombres y mujeres, empleando la prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes con base a un contraste bilateral, se encontró que sólo había diferencias en la capacitación pedagógica, que era más frecuente en mujeres que en hombres ( $p < 0,01$ ). Tabla 6.

**Tabla 6. Diferencias entre la capacitación docente según el sexo.**

	Hombre		Mujer		t
	M	DE	M	DE	
Capacitación pedagógica	38,66	8,95	41,92	9,00	-3,06**
Capacitación disciplinar	34,15	5,87	34,49	5,77	-0,49

$N=307$ ; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

<sup>a</sup>Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

Al evaluar la relación la frecuencia de capacitaciones docentes con la edad, la cantidad de universidades en que se dictaba docencia y la cantidad de horas de trabajo dedicado a labores pedagógicas y disciplinarias, sólo se encontró que una mayor capacitación pedagógica se asociaba a una menor cantidad de horas dedicadas al trabajo de la disciplina ( $p < 0,05$ ) y una mayor cantidad de horas de docencia ( $p < 0,01$ ). Tabla 7.



**Tabla 7. Correlación de Spearman entre la capacitación disciplinar de los docentes del área de la salud y la edad y cantidad de horas trabajadas.**

	1	2	3	4	5	6
1. Capacitación pedagógica	-					
2. Capacitación disciplinar	0,592***	-				
3. Edad	0,079	0,066	-			
4. Cantidad de universidades	-0,039	-0,095	-0,193**	-		
5. Cantidad de horas dedicadas al trabajo disciplinar	-0,124*	0,028	-0,094	0,012	-	
6. Cantidad de horas dedicadas al trabajo docente	0,156**	0,008	-0,062	0,076	-0,397***	-

$N=307$ ; \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$

<sup>a</sup>Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la frecuencia de capacitaciones docentes entre personas con y sin postgrados, nuevamente usando la prueba  $t$  de Student para muestras independientes con base en un contraste bilateral, sólo se encontró diferencias entre los docentes con doctorado que presentaban una menor frecuencia de participación en actividades de capacitación disciplinar ( $p<0,01$ ). Tabla 8.

**Tabla 8. Diferencias entre la capacitación docente según postgrado cursado.**

		No		Sí		t
		M	DE	M	DE	
Capacitación pedagógica	Magíster	39,67	8,82	41,20	9,21	-1,35
	Doctorado	40,89	8,87	40,26	9,53	0,53
Capacitación disciplinar	Magíster	35,02	4,66	34,08	6,22	1,31
	Doctorado	33,86	6,06	35,88	4,68	-2,68**

$N=307$ ; \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$

<sup>a</sup>Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias por nivel en que se dicta la docencia, empleando la misma prueba de comparación, se encontró sólo que los docentes que dictaban docencia en últimos años presentaban una mayor frecuencia de capacitación disciplinar ( $p<0,05$ ). Tabla 9.

**Tabla 9. Correlación de Spearman entre la capacitación disciplinar de los docentes del área de la salud y el nivel en que se dicta docencia.**

		No		Sí		t
		M	DE	M	DE	
Capacitación	Primeros dos años	40,53	8,67	40,84	9,35	-0,29
pedagógica	Niveles intermedios	40,09	8,92	40,88	9,16	-0,60
	Últimos dos años	40,03	9,33	41,10	8,99	-0,98
Capacitación	Primeros dos años	35,12	4,85	33,95	6,23	1,69
disciplinar	Niveles intermedios	33,84	5,81	34,49	5,80	-0,76
	Últimos dos años	33,34	6,20	34,89	4,43	-2,24*

$N=307$ ; \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$

<sup>a</sup>Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

En tanto que, al hacer una comparación según el tipo de universidad en la que se trabajaba, usando la misma prueba  $t$  de Student, sólo se encontró que quienes trabajan en universidades no afiliadas al CRUCH presentaban una mayor participación en capacitaciones disciplinares ( $p<0,05$ ), Tabla 10.

**Tabla 10. Diferencias entre la capacitación docente según la universidad en que trabaja.**

		No		Sí		t
		M	DE	M	DE	
Capacitación pedagógica	Trabaja en universidad CRUCH	41,87	9,15	40,47	9,06	1,00
	Trabaja en universidad no CRUCH	41,27	8,67	39,98	9,64	1,14
Capacitación disciplinar	Trabaja en universidad CRUCH	34,66	5,45	34,30	5,88	0,41
	Trabaja en universidad no CRUCH	35,51	4,91	32,80	6,53	4,16*

$N=307$ ; \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$

<sup>a</sup>Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al comparar con el mismo procedimiento a los docentes con distinto tipo de contrato, se encontró que quienes tenían contrato a honorarios en universidades no afiliadas al CRUCH participaban menos en capacitaciones pedagógicas ( $p<0,01$ ) y disciplinares ( $p<0,001$ ). Tabla 11.

**Tabla 11. Diferencias entre la capacitación docente según el tipo de contrato.**

			No		Sí		t
			M	DE	M	DE	
Capacitación pedagógica	Tipo de contrato en universidad CRUCH	Honorario	40,61	9,13	41,32	9,07	-0,52
		Plazo fijo	40,88	9,32	39,96	7,88	0,64
		Indefinido	40,59	8,87	40,84	9,29	-0,23
	Tipo de contrato en universidad no CRUCH	Honorario	41,64	8,53	38,36	10,13	2,85**
		Plazo fijo	40,70	9,00	41,78	12,75	-0,35
		Indefinido	40,28	9,35	42,06	7,36	-1,98
Capacitación disciplinar	Tipo de contrato en universidad CRUCH	Honorario	34,35	5,68	34,45	6,39	-0,12
		Plazo fijo	34,40	6,00	34,17	4,66	0,26
		Indefinido	33,92	5,84	34,69	5,77	-1,14
	Tipo de contrato en universidad no CRUCH	Honorario	35,20	5,30	32,18	6,49	4,20***
		Plazo fijo	34,33	5,82	35,56	5,29	-0,62
		Indefinido	34,32	5,80	34,62	5,87	-0,34

N=307; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

<sup>a</sup>Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach



## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada al contexto social en el que está inscrito y a las poblaciones que atiende (21).

Los resultados de este estudio muestran la caracterización del perfeccionamiento docente en las carreras de la salud siendo más frecuente la de tipo disciplinar en comparación con la formación pedagógica, lo que apoya la primera hipótesis. Esto es coherente con la literatura que refiere que la mayoría de los programas de postgrado en el área médica se basa principalmente en la transmisión de conocimiento, destrezas, actitudes vinculadas a la formación calificada en el manejo de pacientes y enfermedades, y no en la formación de profesionales vinculados con la docencia (27).

En cuanto a la relación de la frecuencia de capacitación con el perfil académico, se encontró que existe diferencia en las capacitaciones dependiendo del tipo de actividad que realizan los docentes dentro y fuera del aula, apoyando la segunda hipótesis. En el estudio, se observó que los docentes que se capacitan mayormente en actividades de tipo pedagógico son aquellos que ocupan mayor tiempo en el trabajo docente y menos en el área disciplinar. Esto coincide con el estudio de Montero (14), el cual contempla que el tiempo invertido en la formación continua de tipo pedagógico, depende de una perspectiva personal y la importancia que se le asigna en la Institución. En primer lugar, mientras algunos profesores

destacan por su motivación, dedicación y satisfacción producida al enseñar, otros asignan tiempo y valor a actividades como la investigación, práctica clínica y gestión; percibiendo a la docencia solo como parte de una labor académica. Esto explicaría que los académicos que dedican tiempo a las actividades docentes, se sientan motivados a realizar mayores actividades de perfeccionamiento educacional para ejercer esa labor.

Por otro lado la línea del autor (14), también depende de una perspectiva institucional, algunos docentes han identificado que la actividad clínica docente requiere de mayor tiempo, dedicación e infraestructura. Esto se confirma con la diferencia encontrada entre frecuencia de capacitación según el tipo de universidad en la que los docentes trabajan.

Específicamente, se encontró que quienes trabajan en universidades no pertenecientes al CRUCH, presentaron mayor capacitación disciplinar. Trabajar en universidades del CRUCH no presentó diferencias, y tampoco se encontró variaciones en la participación en capacitaciones disciplinares según el tipo de universidad, apoyando parcialmente la tercera hipótesis. Las universidades privadas o no afiliadas al CRUCH son más recientes en el sistema educativo, apareciendo a fines de la década de los 90; y aunque tardaron más en causar impacto con su labor universitaria su aporte en los últimos años ha ocupado un lugar relevante en el sistema universitario, con la entrega de educación a un número creciente de estudiantes de pregrado y una gran proporción de titulados en Chile (CIES Lavados). Su mayor participación en actividades de capacitación disciplinar pudiese asociarse, justamente a que son universidades más recientes, con una planta académica más joven

que requiere mayores niveles de capacitación para ejercer su labor y que podría estar más familiarizada con los procesos de educación continua disciplinar (21).

En cuanto al tipo de contrato, aquellos docentes que laboran por honorarios participan menos en programas de formación tanto disciplinar como pedagógica, apoyando la cuarta hipótesis. El no contar con un contrato definitivo devela la condición social, modernización y masificación que ha alcanzado la educación superior en Latinoamérica; se habla de una oferta y demanda como menciona Díaz (3), es decir si hubiese escasez del personal docente este subiría su valor económico, pero en un contexto actual masificado, con más profesionales egresados y potenciales docentes disponibles, facilita que su tiempo y esfuerzo sea menos rentable y sus condiciones de trabajo sean más precarias (21). Por otra parte, el estudio de Steiner y otros investigadores sugieren la elaboración de programas en los que se trabaje colaborativamente con las autoridades que aseguren recursos, becas o incentivos, asociados a compromisos en la mejora y excelencia docente, indispensable en cualquier proceso de modernización educativa (14, 20).

Lamentablemente la baja remuneración salarial, relacionado con pocas horas en la docencia universitaria (22), obliga a los que se dedican exclusivamente a la cátedra universitaria a movilizarse de una institución a otra, con el fin de acumular la mayor cantidad posible de cátedras para compensar y generar mayores ingresos (1). Esto se evidencia, en que la muestra del estudio trabajaba en promedio en más de una institución y algunos llegaron a trabajar en seis casas de estudio el mismo año.



Esto también sería un problema para las universidades, que al ver la rotación docente preferirían restringir su inversión al equipo de planta, que les asegura exclusividad en el retorno de las inversiones en capacitación. Lo anterior muestra un escenario negativo para el desarrollo docente, toda vez que –como señala González– las condiciones laborales deben ser estimulantes y propicias para que las personas que ejercen la profesión cuenten con las oportunidades y motivación para seguir creciendo y aprendiendo a lo largo de la carrera (3).

Por otra parte, se encontraron diferencias en relación al tipo de posgrado cursado, apoyando la quinta hipótesis. En nuestro estudio, aquellos docentes con grado de doctorado presentaron menor participación en actividades de perfeccionamiento disciplinar, comparados con aquellos docentes que cursaron un programa de magíster. A pesar que el entorno clínico sea un medio relevante para la formación disciplinar de los aprendices, la complejidad de la enseñanza en universidades y escuelas médicas requiere ampliar el pensamiento sobre la enseñanza (28). El cual depende de cómo los docentes organicen y presenten el conocimiento a sus estudiantes a través de un proceso reflexivo; en el que influyen distintos roles del profesor para promover buenas prácticas de la enseñanza y que se adquieren a través de la formación continua (7, 13, 15).

Se encontraron también diferencias significativas acorde al nivel en el que se dicta docencia, apoyando la sexta hipótesis. Aquellos que imparten clases en los últimos niveles se capacitan mayormente en temáticas disciplinares, en comparación con los que dictan clases en primeros años. Esto puede deberse a que la formación para los grupos que recién entran a la

universidad es principalmente declarativa, basada en la memorización; pues el modelo de Flexner establece que al inicio de la formación clínica se deben considerar el aprendizaje de las ciencias básicas, y al final de la carrera deben adquirirse las competencias clínicas (29). En consecuencia, en los primeros años la enseñanza docente está basada en la retención de información. Fasce, señala que para desarrollar la experticia indispensable en la educación médica es necesario el pensamiento profundo y elaborativo para llegar a un aprendizaje experiencial, considerando que en los últimos años el estudiante requiere tanto de conocimiento cognitivo como el desarrollo de competencias específicas (30). Srinivasan, indica que será el docente quien mediante estrategias de aprendizaje más complejas centradas en el alumno –propias de una capacitación continua– beneficien su formación (9). Sin embargo, las personas necesitan formarse continuamente independiente a su edad y estudios previos. Solo así podrán adaptarse a las exigencias del mercado laboral, cada vez más intensivos en el uso del conocimiento y permanente renovación (2).

Para los factores sociodemográficos de nuestro estudio se contemplaron edad y sexo.

Para la edad no se encontraron relaciones significativas, refutando la séptima hipótesis; a pesar que autores como Zabalza (22) estiman que las nuevas generaciones de profesores se verían en mayor necesidad de acumular méritos, asistiendo a cursos y capacitaciones, para así atender a las exigencias competitivas y presiones institucionales. Por el contrario, el mismo Zabalza (10), sostiene que aquellos docentes tradicionales pueden perder el sentido y actitud sobre la docencia y el alumno, desconsiderando las propuestas formativas. Sin embargo, la participación no depende sólo de la edad sino de la experiencia que los

docentes han tenido en capacitaciones previas: existe evidencia que aquellos docentes que han tenido experiencias positivas de formación, continúan con su perfeccionamiento en su actividad docente (15).

Finalmente, en cuanto al género, sólo se encontraron diferencias en la capacitación pedagógica, donde las mujeres participaban más frecuentemente que los hombres, apoyando la octava hipótesis. A pesar de la exclusión y limitaciones que ha tenido la mujer a lo largo de la historia –en comparación con el sexo masculino– estas realizan cursos en un porcentaje mayor, además de dedicar más tiempo en su formación de posgrado (23). Es dicho que la progresión escolar de las mujeres está relacionada con la percepción mejoramiento del nivel de vida, desde un punto de vista económico (31).



### **Conclusiones:**

Finalmente, en el estudio podemos decir que en efecto los factores tanto sociodemográficos como los referentes al perfil académico están asociados a la formación continua de los docentes de las carreras de la salud. Esto implica que los docentes que se capacitan más en temas disciplinares son quienes tienen estudios de doctorado, dictan docencia en los últimos años, trabajan en universidades fuera del CRUCH y tienen contrato estable. Por su parte, los que se capacitan más en temas pedagógicos son quienes más trabajan en docencia y menos trabajan en su disciplina, tienen contrato estable y son mujeres.

Como futuras líneas de investigación para ampliar el estudio de la relación del perfil académico con las capacitaciones de docentes de las carreras de la salud, se sugiere profundizar en su relación con el nivel socioeconómico de los docentes, dada la relación encontrada con la situación contractual. Asimismo, se sugiere profundizar en la relación con los años de experiencia en el ejercicio docente para abordar procesualmente como ésta afecta la participación en capacitaciones, sugiriendo un estudio cualitativo para ello. Y, finalmente, se sugiere realizar un estudio en que se diferencie el efecto de tener un magíster y doctorado según la temática de éste.

Como limitaciones del estudio se tiene que considerar que la recolección de datos fue vía cuestionarios, lo que limita la calidad del registro al abordar exclusivamente la percepción de los académicos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. *Monarca H, Prieto M (Coord)*. Calidad de la educación superior en Iberoamérica. [Internet] Madrid: Dykinson; 2018. [Actualizado 2018, Citado Octubre 2019]. Disponible en: <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/9039/>
2. *Brunner J*. Compromiso con la educación. Reflexiones y críticas en torno a la Reforma. Universidad: construcción y deconstrucción. Chile: Ediciones el Mercurio; 2017. pp 177-229.
3. *Díaz C*. Educación superior en Chile como medio de modernización. Revista Pedagogía universitaria y didáctica de derecho. 2017; 4(2): 64-86.
4. *OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [Internet] Education in Chile, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en> [Actualizado 30 de Noviembre 2017, Citado 30 Junio 2019].
5. *Amadio M, Opertti R, Tedesco J*. Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris; 2014. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]
6. *Gougoulakis P*. Educación y empleabilidad: sobre las competencias del profesor técnico-profesional desde una perspectiva sueca. Paideia. 2014; 55: 35-69.
7. *González M, Grez M, Nitsche P, Riquelme A*. Revisión de la educación médica en Chile: logros y desafíos. FEM. 2018; 21(1): 3-8
8. *Carrasco C, Pérez C, Torres G, Fasce E*. Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. Rev Med Chile. 2016; 144: 1199-1206.
9. *Srinivasan M, Li S-T, Meyers F, Pratt D, et al*. "Teaching as a Competency": Competencies for Medical Educators. Acad Med. 2011; 86(10): 1211-1220.

10. Zabalza M, Cid A, Trillo F. Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*. 2014; 72(257): 39-54.
11. Steinert Y, Mann K, Anderson B, Barnett B, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Med Teach*. 2016; 38(8): 769-786.
12. Latapí P. ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de discusión; 2003.
13. González M, Cutanda M. Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *RMIE*. 2017; 22(75): 1095-1116.
14. Montero L, Triviño X, Dois A, Sirhan M, Leiva L. Percepción de los académicos del rol docente del médico. *Investigación en Educación Médica*. 2017; 6(23): 198-205.
15. Pérez C, Fasce E, Coloma K, Vaccarezza G, Ortega J. Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Rev Med Chile*. 2013; 141: 787-792.
16. Sutkin G, Wagner E, Harris I, Schiffer R. What Makes a Good Clinical Teacher in Medicine? A Review of the Literature. *Acad Med*. 2008; 83(5): 452-466.
17. Haines S, Persky A. Faculty Development: Who, what, why, where, when, and how? *Am J Pharm Educ*. 2014; 78(5): 1-4.
18. González H, Malagón R. Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colomb Appl Linguist J*. 2015; 17(2): 290-301.
19. Troncoso D, Pérez C, Vaccarezza G, Aguilar C, Muñoz N. ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la Salud de Chile? *Rev Med Chile*. 2017; 145: 610-618.
20. Steinert Y. Perspectives on faculty development: aiming for 6/6 by 2020. *Perspect Med Educ*. 2012; 1(1): 31-42.
21. Camargo M, Calvo G, Franco M, Vergara M, et al. Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*. 2004; 7: 79-112.

22. *Zabalza M.* Ser profesor universitario hoy. *Cuest Univ.* 2009; 5: 68-80.
23. *López J, Moreno A, Pozo S.* Influencia del género y la edad en la formación continua multidisciplinar de los docentes de cooperativas en enseñanza. *INNOVA Research Journal.* 2018; 3(8.1): 42-59.
24. *Hernández R, Fernández C, Baptista P.* Cap. 7. Diseño de la Investigación. En: *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill; 2003. pp. 183-294.
25. *Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, et al.* A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Med Teach.* 2006; 28(6): 497-526.
26. *Moreira-Mora T.* Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología.* 2007; 21: 145-165.
27. *Herrera C, Niklitschek I, Pizarro M, Solís N, et al.* Identificación de las necesidades de capacitación docente de los jefes de programa de especialización médica. *Rev Med Chile.* 2013; 141: 1126-1135.
28. *Harden R, Crosby J.* AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Med Teach.* 2000; 22(4): 334-347.
29. *González-Montero M, Lara-Gallardo P, González-Martínez J.* Modelos educativos en medicina y su evolución histórica. *Rev Esp Med Quir.* 2015; 20(2): 256-265.
30. *Fasce E, Ibáñez P.* Fundamentos y práctica de la educación médica. Concepción: Universidad de Concepción; 2013.
31. *Azuaje V.* Mujeres en la educación superior. Una mirada desde Venezuela. *Integración y Conocimiento.* 2014; 2: 129-155.





## ANEXO 1. CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Para finalizar, necesitamos que nos entregue la siguiente información.

<b>1. Sexo</b>	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer	<b>2. Edad</b>	___ años
<b>3. Estado civil</b>	<input type="radio"/> Soltero (a) <input type="radio"/> Casado (a) <input type="radio"/> Conviviente civil (con acuerdo de unión civil) <input type="radio"/> Conviviente sin vínculo legal <input type="radio"/> Separado (a), divorciado (a) <input type="radio"/> Viudo (a)		
<b>4. Título profesional</b>	_____	<b>5. Año en el que se tituló</b>	_____
<b>6. ¿Ha cursado un magíster?</b>	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí, pero lo abandoné      Si indicó "Sí...", ¿cuál? _____ <input type="radio"/> Sí, lo estoy cursando ahora      Si lo terminó, ¿en qué año fue? _____ <input type="radio"/> Sí, y lo terminé		
<b>7. ¿Ha cursado un doctorado?</b>	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí, pero lo abandoné      Si indicó "Sí...", ¿cuál? _____ <input type="radio"/> Sí, lo estoy cursando ahora      Si lo terminó, ¿en qué año fue? _____ <input type="radio"/> Sí, y lo terminé		
<b>8. ¿Ha realizado capacitaciones en docencia universitaria o educación?</b> <i>(Marque todos los necesarios)</i>	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Cursos <input type="radio"/> Talleres	<input type="radio"/> Diplomas <input type="radio"/> Diplomados <input type="radio"/> Congresos o jornadas	
<b>9. ¿Cuántos años lleva ejerciendo docencia en pregrado?</b>	___ años	<b>10. ¿En cuántas universidades ha realizado docencia los últimos 12 meses?</b>	___ universidades
<b>11. ¿Cuántas horas tiene contratadas en la universidad donde dicta la asignatura?</b>	___ horas		
<b>12. ¿Cuántas horas a la semana dedica a docencia directa en la universidad donde dicta la asignatura?</b>	___ horas		
<b>13. Si realiza clases en más universidades, ¿cuántas horas a la semana dedica a docencia directa en total?</b>	___ horas		
<b>14. ¿En qué carrera(s) se dicta la asignatura evaluada??</b>	_____		
<b>15. ¿Ha dictado antes la asignatura evaluada?</b>	<input type="radio"/> No      Si respondió "Sí", ¿cuántas veces antes la ha dictado? <input type="radio"/> Sí      _____		
<b>16. ¿En qué nivel formativo se ubica la asignatura evaluada?</b>	<input type="radio"/> Primer año <input type="radio"/> Segundo año <input type="radio"/> Tercer año	<input type="radio"/> Cuarto año <input type="radio"/> Quinto año <input type="radio"/> Sexto año o superior	
<b>17. ¿Ejerce profesionalmente alguna tarea no docente asociada al tema de la asignatura?</b>	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí	¿Cuántas horas le dedica a la semana? ___ horas	

<b>18. ¿Cuántos docentes tiene la asignatura durante el semestre?</b>	<input type="radio"/> Sólo uno <input type="radio"/> Más de uno	Si respondió "Más de uno", ¿cuántos son? _____
<b>19. ¿Cuántos alumnos matriculados tiene la asignatura (en cada sección*)?</b>	<input type="radio"/> Entre 1 y 20 <input type="radio"/> Entre 21 y 40 <input type="radio"/> Entre 41 y 60	<input type="radio"/> Entre 61 y 80 <input type="radio"/> Entre 81 y 100 <input type="radio"/> 101 o más
<b>20. ¿Cuántos alumnos asisten regularmente a las clases de la asignatura (en cada sección*)?</b>	<input type="radio"/> Entre 1 y 20 <input type="radio"/> Entre 21 y 40 <input type="radio"/> Entre 41 y 60	<input type="radio"/> Entre 61 y 80 <input type="radio"/> Entre 81 y 100 <input type="radio"/> 101 o más

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

**¡Muchas gracias por su participación!**

*\*Si la asignatura tiene más de una sección, grupo u horario, considere el promedio de las que dicta.*

