

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DE
AUTOEFICACIA DOCENTE, Y LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
Y ACADÉMICAS DE DOCENTES DE CARRERAS DE LA SALUD DE
CONCEPCIÓN.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MÉDICA PARA LAS CIENCIAS DE
LA SALUD.**

TUTOR: PAULA PARRA PONCE

**CONSTANZA PATRICIA GONZÁLEZ VILLALOBOS
CONCEPCIÓN – CHILE**

2017

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DE
AUTOEFICACIA DOCENTE, Y LAS CARACTERÍSTICAS
SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS DE DOCENTES DE CARRERAS DE
LA SALUD DE CONCEPCIÓN.**

**Tesis patrocinada por el proyecto FONDECYT Regular 1161541
“Prácticas docentes para regular el ambiente educativo implementadas en
carreras de la salud de Chile”**

TUTOR: PAULA PARRA P.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

COMISIÓN: BÁRBARA INZUNZA M.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

CRISTHIAN PÉREZ V.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

**CONSTANZA PATRICIA GONZÁLEZ VILLALOBOS
CONCEPCIÓN – CHILE**

2017



A mi familia y profesores que me apoyaron en este proceso.

AGRADECIMIENTO

Un profundo agradecimiento a quienes han colaborado en la elaboración de este trabajo, en especial a Paula Parra y Cristhian Pérez, por estar presentes siempre que los necesité.



RESUMEN

Objetivos: Evaluar las propiedades psicométricas de dos cuestionarios: uno de *Necesidades de formación docente* y otro de *Percepción de autoeficacia docente*, y relacionar estas variables con las características sociodemográficas y académicas de docentes de carreras de la salud de universidades de Concepción.

Problema: A partir de la definición de las competencias docentes, surgen las necesidades de formación; las cuales constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado y pueden variar según las exigencias sociales, la experiencia, el cargo docente en el que se desempeña, entre otros. Por otro lado, el poseer estas competencias, se relaciona con una mayor percepción de autoeficacia docente. La falta de cuestionarios que evalúen las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia de docentes de carreras de la salud, motivan la realización de este estudio.

Método: Cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance analítico relacional.

Resultados: En el *Cuestionario de Percepción de autoeficacia* se identificaron ocho factores y en el *Cuestionario Necesidades de formación*, seis factores. Para ambos cuestionarios se encontró una correlación directa y estadísticamente significativa. Respecto a la percepción de autoeficacia, se encontró una relación estadísticamente significativa con las características sociodemográficas, específicamente con los años de carrera y la carrera en que imparte docencia, y con las características académicas. Respecto a las necesidades de formación, se encontró una relación estadísticamente significativa entre éstas y la carrera en que realiza docencia, y con las características académicas de los docentes.

Conclusiones: Los resultados de este estudio son útiles para diseñar estrategias de formación pedagógica pertinentes, con los aspectos en los cuales los docentes se sienten menos capaces o sienten que necesitan mayor formación.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
INDICE DE TABLAS	vii
INTRODUCCIÓN	2
Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Justificación del problema.....	5
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	9
Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	25
Capítulo IV. MÉTODO.....	28
4.1 Diseño.....	28
4.2 Participantes	28
4.3 Descripción de la muestra.....	29
4.4 Técnicas o instrumentos de recolección de datos	33
4.5 Procedimiento	33
4.6 Análisis de datos.....	34
4.7 Consideraciones éticas de la investigación	34
Capítulo V. RESULTADOS	36
Capítulo VI. DISCUSIÓN	81
Capítulo VII. CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS	99
ANEXO 1: ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA Y ACADÉMICA.....	100
ANEXO 2: CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE	103

INDICE DE TABLAS

		Página
TABLA 1	Distribución de los docentes según jerarquía académica.	29
TABLA 2	Distribución de los docentes según realización de docencia en pregrado y/o postgrado en Universidad perteneciente o no al CRUCH.	29
TABLA 3	Distribución de los docentes según carrera de la salud en que realiza docencia.	30
TABLA 4	Distribución de los docentes según tipo de contrato en Universidad perteneciente o no al CRUCH.	30
TABLA 5	Distribución de los docentes según año en que imparte docencia.	31
TABLA 6	Distribución de los docentes según capacitación pedagógica.	31
TABLA 7	Distribución de los docentes según realización de un Magíster.	32
TABLA 8	Distribución de los docentes según realización de un Doctorado.	32
TABLA 9	Distribución de los docentes según la experiencia docente en pregrado y/o postgrado y cantidad de universidades en pregrado y/o postgrado.	32
TABLA 10	Matriz de configuración del cuestionario de percepción de autoeficacia docente de docentes de carreras de la salud obtenida mediante análisis de eje principal con rotación oblicua Promax.	37
TABLA 11	Factores identificados para el cuestionario de percepción de autoeficacia docente: definición conceptual e ítems incluidos.	41
TABLA 12	Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario de percepción de autoeficacia docente en docentes de carreras de la salud.	42
TABLA 13	Correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario de percepción de autoeficacia docente en docentes de carreras de la salud.	43
TABLA 14	Matriz de configuración del cuestionario de necesidades de formación docente, de docentes de carreras de la salud obtenida	44

mediante análisis de eje principal con rotación oblicua Promax.

TABLA 15	Factores identificados para el cuestionario de necesidades de formación docente: definición conceptual e ítems incluidos.	47
TABLA 16	Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario de necesidades de formación docente, en docentes de carreras de la salud.	48
TABLA 17	Correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario de necesidades de formación docente, en docentes de carreras de la salud.	49
TABLA 18	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia.	51
TABLA 19	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia.	52
TABLA 20	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza.	53
TABLA 21	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza.	54
TABLA 22	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje.	55
TABLA 23	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje.	56
TABLA 24	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's.	57
TABLA 25	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's.	58
TABLA 26	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de	59

autoeficacia docente como rol modelo.

TABLA 27	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente como rol modelo.	60
TABLA 28	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa.	61
TABLA 29	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa.	62
TABLA 30	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente.	63
TABLA 31	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente.	64
TABLA 32	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en gestión.	65
TABLA 33	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en gestión.	66
TABLA 34	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza.	68
TABLA 35	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza.	69
TABLA 36	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante.	70
TABLA 37	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante.	71

TABLA 38	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación.	72
TABLA 39	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación.	73
TABLA 40	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en investigación en educación.	74
TABLA 41	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en investigación en educación.	75
TABLA 42	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en gestión.	76
TABLA 43	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en gestión.	77
TABLA 44	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en uso de TIC's.	78
TABLA 45	Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en uso de TIC's.	79



INTRODUCCIÓN

La educación incide en el desarrollo social y cultural de las naciones, por lo que de su perfeccionamiento se esperan logros significativos en el avance integral de la sociedad¹. En el campo de la educación en ciencias de la salud, es crucial la formación de docentes que puedan afrontar los retos que se plantean en el ámbito mundial y mantener altos estándares de calidad¹.

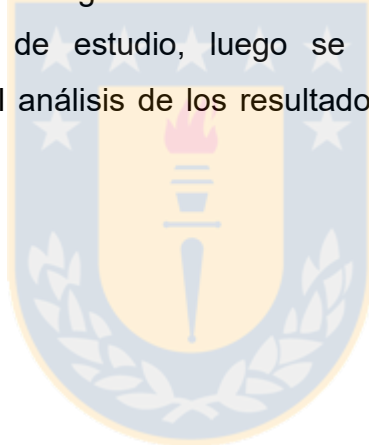
La búsqueda de la eficacia docente ha sido una constante en el sistema educativo, dado que la calidad educativa ha sido tradicionalmente una meta a conseguir. Entregar una educación de calidad se relaciona directamente con la formación pedagógica que el docente haya recibido.

La formación del personal docente en todas las épocas ha constituido un problema, a partir de la misión asignada a estos profesionales y de las transformaciones que sufren las funciones docentes según el contexto socio-histórico, los modos culturales, el desarrollo tecnológico; y en la actualidad, el fenómeno de la globalización. Esto nos obliga a reflexionar sobre los roles y competencias que debe poseer un docente hoy. Es a partir de la definición de las competencias docentes, de donde surgen las necesidades de formación docente, las cuales constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado y pueden variar según las exigencias sociales, la experiencia, el cargo docente en el que se desempeña, entre otros². Por otro lado, el poseer estas competencias, se relaciona con una mayor percepción de autoeficacia docente.

El diseño de un programa de formación docente, para que sea pertinente, debe sustentarse en las necesidades de formación docente y en la percepción de autoeficacia docente. La indagación sobre las necesidades formativas del profesorado, constituye una importante línea de investigación en formación del profesorado y una práctica imprescindible como primer paso para el diseño de un plan o programa de formación³.

Sin embargo, no existen cuestionarios que evalúen estas variables en docentes de carreras de la salud. A raíz de esto, surge la motivación para realizar este estudio, el cual tiene por objetivo evaluar las propiedades psicométricas de dos cuestionarios: uno de necesidades de formación docente y otro de percepción de autoeficacia docente, y relacionar estas variables con las características sociodemográficas y académicas de docentes de carreras de la salud de universidades de Concepción. La construcción de ambos cuestionarios se basa en los roles y competencias docentes propuestos por Harden y Crosby en el 2000⁴, Zabalza en el 2003⁵, y por Díaz y Jara en el 2010¹; luego se procede a su validación y aplicación, para finalmente realizar el análisis de los resultados obtenidos.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: comienza con un planteamiento y justificación del problema de estudio, luego se presenta el estado del arte, posteriormente se realiza el análisis de los resultados obtenidos y termina con una discusión y conclusión.



PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA



Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

El problema de estudio hace mención por un lado a la falta de cuestionarios que evalúen las necesidades de formación docente específicas en educación médica y la percepción de autoeficacia de docentes de carreras de la salud; y por otro, a la falta de información sobre la relación entre las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia docente con las características sociodemográficas y académicas de docentes de carreras de la salud. Lo anterior, debido a que los docentes de carreras de la salud cumplen roles propios en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de contextos específicos para el área (aula, pre-clínica y clínica), por lo que sus necesidades de formación también son específicas.

1.2 Justificación del problema

Contar con docentes competentes es relevante, debido a que se ha comprobado que en todas las etapas, los logros del alumno se correlacionan con la calidad del docente. Además, se ha demostrado que el primer factor de calidad de un sistema educativo es su profesorado.

Por otro lado, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)⁶, dentro de sus criterios, exige que la carrera o programa cuente con docentes calificados y competentes para desarrollar el plan de estudios de acuerdo a sus propósitos y perfil de egreso.

Para lograr una educación de calidad, debemos reflexionar sobre los roles y competencias que debe poseer un docente y dar una mayor atención a su formación. La formación docente es un proceso educativo permanente, el cual debe estar sustentado en las necesidades de formación docente; las cuales constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado².

Además, identificar los niveles de autoeficacia de los docentes universitarios, y en especial de los docentes de carreras de la salud, es relevante; debido a que se ha demostrado que existe una relación entre percepción de autoeficacia docente y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el diseño de un programa de formación docente, para que sea pertinente, debe necesariamente partir de un análisis de las necesidades de formación y de la percepción de autoeficacia docente. De esta forma, el diagnóstico de las necesidades de formación y de la percepción de autoeficacia, es el punto de partida para identificar situaciones problemáticas y deficitarias que exigen solución. Este paso, es la primera etapa para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y para diseñar una formación didáctica realista del docente universitario.

Durante la revisión bibliográfica, se pudo evidenciar la carencia de estudios que determinen las necesidades de formación en educación médica, según el contenido a enseñar, el cargo que desempeña, la carrera en la que imparte docencia, entre otros. En general, la información existente es principalmente de universidades europeas, hacen referencia a las necesidades de formación docente generales o están enfocadas al área clínica de la carrera de medicina. No se encontró estudios que evalúen las necesidades de formación en otras carreras de la salud, como kinesiología o fonoaudiología. Tampoco se encontró evidencia sobre la relación entre las variables sociodemográficas y/o académicas, con las necesidades de formación o la percepción de autoeficacia docente.

A raíz de lo anterior, nace el problema de investigación de este estudio: identificar las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia docente, de docentes de carreras de la salud de Concepción; y, posteriormente, determinar si existe una relación entre éstas y las variables sociodemográficas y académicas de los docentes.

Al terminar el estudio se espera que estos resultados sean útiles para la implementación de un currículo, la selección y promoción académica de docentes, la organización de un programa de capacitación pertinente, la asignación de responsabilidades docentes dentro de un equipo de trabajo y la evaluación del

docente. Además, el estudio aportará dos nuevas herramientas al área de la Educación Médica, un Cuestionario de necesidades de formación docente y un Cuestionario de percepción de autoeficacia docente.



MARCO TEÓRICO



Capítulo II. MARCO TEÓRICO

Las instituciones formadoras de maestros tienen un proceso histórico, que hunde sus raíces en la época de la colonia, en el siglo XVIII, y que coincide con el surgimiento de las universidades de América Latina⁷. La educación, en ese tiempo, estuvo demarcada por los principios del renacimiento español y se caracterizaba por ser formal, masiva y pública. Las instituciones encomendadas para llevar a cabo el proceso, fueron la iglesia y la familia⁸.

En el Congreso Pedagógico, llevado a cabo en 1917, se comprobó una fuerte necesidad de mejorar la calidad de la formación de los docentes; y para ello, se determinó exigir la educación primaria completa, la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y cualidades morales, así como las capacidades generales del aspirante⁸.

Durante toda la primera parte del siglo XX, los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto de estudios que paulatinamente fueron incorporados a la educación superior⁹. La prestigiosa *agrégation* en Francia, la formación docente post-bachillerato en Estados Unidos y el Reino Unido, y la formación universitaria en Chile; marcaron el carácter de los profesores secundarios⁹.

En la década de 1970, desde los albores de la Educación Médica, diferentes tendencias fundamentadas en las teorías del aprendizaje aceptadas, influyeron en su desarrollo y aplicación¹⁰.

En la segunda mitad del siglo XX, y particularmente desde los años ochenta, los cambios sociales, políticos y económicos; marcados por la globalización, la era del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, penetraron gradualmente en el sistema educativo y las maneras de aprender¹¹. Generando nuevas necesidades formativas¹².

En 1990, surgen las teorías del aprendizaje social que promueven la educación centrada en el estudiante, el docente como modelo y la Educación Médica continua¹⁰.

En 1993, en las recomendaciones presentadas por la Cumbre de Educación Médica, se hizo énfasis en la necesidad de desarrollar nuevas estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las capacidades de análisis, síntesis y evaluación tan necesarios para la solución de los problemas clínicos; igualmente acerca de la importancia de la educación médica continuada y el aprendizaje durante toda la vida¹³.

Posteriormente a ello, la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (París, 1998), señaló entre las funciones de la Educación Superior asumir métodos educativos innovadores que conduzcan al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, para formar estudiantes que se conviertan en ciudadanos bien informados, profundamente motivados, capaces de analizar y resolver los problemas que se plantean en la sociedad¹³.

Desde el año 2000 en adelante, se han desarrollado fuerte y profundamente los conceptos y modelos derivados del profesionalismo, las competencias y la Educación Médica basada en evidencia¹⁰. Emerge un nuevo paradigma, donde los métodos magistrales y expositivos del conocimiento dejan de tener la primacía y se incorporan nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje¹¹. En este nuevo paradigma, se considera al aprendizaje como un proceso constructivista, autodirigido y colaborativo¹³; donde el estudiante se sitúa como centro del proceso, construyendo sus conocimientos de forma activa. Para los constructivistas, el nuevo conocimiento se construye sobre el existente, sobre lo que las personas ya saben¹³. Así, el protagonismo del aprendizaje es de quien aprende¹³. En este contexto, el maestro es un facilitador actualizado que guía al alumno en la resolución de sus necesidades⁸ y lo acompaña en el proceso de construcción no sólo de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable⁵. Es decir, el docente le entrega a los estudiantes los

elementos necesarios para que puedan autogestionar un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida profesional, en un contexto de evolución constante de los conocimientos y otros elementos que configuran las competencias de los profesionales, ante el reto de dar respuesta a las necesidades de salud de la población¹³.

En la actualidad, se ha determinado que el conocimiento se produce y renueva a una velocidad vertiginosa. Por lo tanto, el objetivo de la educación es lograr que los estudiantes aprendan a seleccionar, evaluar, interpretar, clasificar y usar los conocimientos; de tal forma que desarrollen funciones cognitivas como planeación, reflexión, creatividad, conocimiento en profundidad, y la identificación y resolución de problemas¹.

En el estudio *The doctor as teacher*, citado por Díaz y Jara, se expone que para formar este nuevo tipo de profesional se ha diseñado un modelo educativo basado en competencias, tanto personales como profesionales; que favorecen la participación directa del estudiante en el proceso, permiten la integración entre las ciencias básicas y de ellas con las clínicas, lo que lleva a un incremento en el desarrollo temprano de las habilidades clínicas y comunicativas con el paciente y sus familiares, y establecen un equilibrio entre las experiencias preventivas y curativas, así como entre las experiencias comunitarias y hospitalarias¹.

Según Marina Camargo, citada por Díaz y Jara, una de las principales razones para introducir este enfoque ha sido que contribuye a mejorar la calidad de la educación superior, puesto que las competencias aportan elementos para superar algunas fallas de la educación tradicional; como el énfasis en la transmisión de conocimientos, la escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, el escaso trabajo interdisciplinario entre docentes, la dificultad para homologar estudios y validar el aprendizaje y el empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja congruencia; o sea, no adaptados a las nuevas tendencias educativas¹.

La búsqueda de la excelencia en educación médica, constituye un objetivo de

creciente interés en el ámbito de la formación médica¹⁴. Ello se debe tanto a la propia inquietud de los responsables implicados en dicha actividad formativa, como a la creciente demanda y necesidad social de garantizar profesionales cada vez más capacitados en la resolución de los problemas sanitarios de la población¹⁴. En todo proceso educativo existen, sin embargo, y muy especialmente en el que afecta a la formación médica, cuatro circunstancias que condicionan la excelencia del mismo; esto es, cuatro ruedas que sostienen y hacen rodar el carro de la educación médica y, por tanto, el nivel de su excelencia. La primera es la necesidad de integrar un conocimiento cada vez más disperso y diversificado, que es necesario delimitar sin restringir el continuo avance que genera la investigación científica; la segunda, es la imperiosa necesidad de saber qué debe enseñarse por un lado y de identificar por otro qué papel debe desempeñar el profesor en el proceso educativo, teniendo en cuenta el complejo contexto de posesión y difusión de saberes existente en nuestros días. La tercera circunstancia, es la necesidad de que el educando, en las distintas etapas (pregraduado, posgraduado y de formación continua), sea cada vez más autónomo en relación con su propio aprendizaje. La cuarta y última circunstancia, son los entornos y escenarios necesarios para que una educación de excelencia pueda darse¹⁴.

El elemento clave para proveer una educación médica de excelencia en dicho contexto, sigue siendo la insustituible figura del profesor. Sin una participación activa y cómplice del profesor o el instructor, básico o clínico, no será posible en modo alguno superar el desafío que supone la educación médica en los inmediatos tiempos por venir¹⁴.

Por otro lado, puede afirmarse que la meta primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que para conseguir el logro de tal objetivo, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes, la universidad no podría conseguir sus metas al no poder transmitir –o mejor dicho, no poder ayudar a construir– de forma adecuada el conocimiento¹⁵. Por lo tanto, debemos considerar que el profesor ocupa un papel fundamental como referente

central de todos los procesos educativos que tienen lugar en el aula y fuera de ella¹⁵. La gran relevancia de la figura del profesor dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, genera la necesidad de profesionalizar la carrera docente.

La profesionalización de la docencia considera la formación y capacitación de los docentes en materias educacionales, y es esencial para lograr un mayor desarrollo en el ámbito disciplinar de la Educación Médica¹⁶.

Para Tejada, la profesionalización es un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional¹⁷.

Para Darling-Hammond, citado en Tejada 2013, la profesionalización como proceso no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo que persigue su ejercicio útil y responsable¹². Como tal, es una exigencia que procede del desarrollo social, económico y laboral; y que es deseable, pues garantiza una mayor calidad en el desempeño profesional¹².

La docencia es, pues, una profesión de personas en aprendizaje permanente¹². Por lo tanto, para que el docente pueda cumplir con las competencias que le exige la sociedad, debe capacitarse. No obstante, los profesores universitarios, en general, no tienen una verdadera formación pedagógica, sino que han llegado a la docencia como una alternativa de ejercicio profesional¹. La formación psicopedagógica del profesorado universitario, ha sido tradicionalmente el producto de una voluntaria autoformación y de una socialización no consciente; es decir, a través de la progresiva interiorización de lo que hemos visto o vemos hacer a los buenos profesores y la evitación de lo que vemos en los no tan buenos¹⁵. Del mismo modo, Sánchez y García-Varcárcel advierten que la falta de formación específica como profesor universitario, se suple repitiendo el esquema recibido de sus propios profesores¹⁸.

Por lo anterior, es un hecho incuestionable que el profesor universitario debe realizar

una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional, ya que constituye parte de su desarrollo personal como docente¹⁹. La formación del profesorado, además de ser necesaria para responder a las nuevas exigencias de formación de los alumnos, es urgente¹⁹. El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación médica, es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, de su desarrollo y del trabajo académico¹³. Esto explica la importancia de que el docente participe de manera continua en actividades de formación y capacitación, que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes¹³.

La construcción de las competencias profesionales para la docencia, constituye un referente imprescindible en los procesos de formación y profesionalización de los docentes²⁰. Actualmente, los países miembros de la Unión Europea están recomendando la adquisición de un grado de maestría como requisito para el ejercicio docente⁹. En Chile, la CNA-Chile dentro de sus criterios exige que la carrera o programa cuente con docentes calificados y competentes para desarrollar el plan de estudios, de acuerdo a sus propósitos y perfil de egreso⁶.

La formación del personal docente en todas las épocas, ha constituido un problema álgido a partir de la misión asignada a estos profesionales y de las transformaciones que sufren las funciones de las instituciones docentes en dependencia del contexto socio-histórico, de los modos culturales, de los cambios sociales, del desarrollo tecnológico; y en la actualidad, del fenómeno de la globalización que permite la intercomunicación entre diferentes culturas, idiosincrasias y grupos sociales²¹.

En 1975, Gaff propuso que los programas de formación docente en educación universitaria debieran apoyar a los docentes en mejorar sus destrezas de enseñanza, diseñar mejores programas educacionales y participar en el desarrollo adecuado de una cultura institucional¹⁶.

Robalino, define el desarrollo profesional como “El proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, que integra la formación inicial, el

periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores. Todo este proceso, para garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas, en el marco de una profesión en permanente construcción”²².

Sheets y Schwenk, definen la formación docente como: “Cualquier actividad planeada para mejorar el conocimiento y las destrezas consideradas esenciales para el desempeño docente de los integrantes de un departamento o programa de residencia (ejemplo: habilidades clínicas, para enseñar, administrar, investigar)”²³.

Siguiendo con la idea de Sheets y Schwenk, para mejorar el conocimiento y las destrezas esenciales para el desempeño docente, debemos entonces definir las competencias que debe poseer y los roles que debe desempeñar un docente universitario para poder cumplir con las exigencias docentes actuales. El Dr. *Pérez Marques* en su trabajo “Los docentes: funciones, roles y competencias”, citado por Soler, expone que “Los docentes más que enseñar o explicar y examinar los conocimientos, deben ayudar a los estudiantes a aprender, deben poseer una cultura del cambio, y promover el desarrollo cognitivo y personal a través de las actividades que tienen como eje central al estudiante, y que les exijan un procedimiento activo de la información, no una recepción pasiva y memorística”²¹.

La nueva cultura educativa, reclama una profunda reflexión y reestructuración de nuestras formas de enseñar y aprender en la universidad¹⁹. Por tanto, es imprescindible revisar continuamente el modo en que entendemos nuestra función docente, cuestionando el “qué queremos que aprendan los estudiantes”, el “cómo creemos que puedan aprenderlo” y, por supuesto, el “para qué lo van a aprender”¹. Es en este proceso, donde los docentes juegan un papel fundamental e insustituible.

Vemos así, que la intermediación del docente es fundamental para el proceso de aprendizaje, por ello es necesario identificar y caracterizar la actividad docente²⁴. Sin conocer qué es lo que hace un docente, no es posible dar cuenta del proceso de enseñanza; y esto lleva a que se desconozca cómo se aprende en un contexto

específico, asumiendo de manera general el rol docente e ignorando muchas variables del proceso transformador que permite la enseñanza²⁴.

La investigación sobre competencias docentes ha contado con una dilatada trayectoria, tanto en niveles universitarios como no universitarios. En el contexto de la educación superior, algunos de estos estudios se han centrado en determinar qué competencias son atribuidas al profesorado universitario; otros han analizado las competencias deseables para el profesor universitario, con la finalidad de establecer un modelo de referencia en función del cual llevar a cabo la formación del profesorado o la evaluación de la docencia²⁰.

La competencia se define como un conjunto de comportamientos potenciales (cognitivo, afectivo y psicomotor), que permiten al individuo profesar una actividad compleja de manera eficiente²⁵. Ser competente en una profesión implica: aplicar información especializada, analizar y tomar decisiones, utilizar la creatividad, trabajar con otros como miembros en un equipo, comunicarse eficientemente, adaptarse al entorno del lugar de trabajo para hacer frente a situaciones imprevistas²⁵. La competencia se demuestra a través de un conocimiento sólido, a través de la habilidad y la capacidad de utilizarlos en el desarrollo de una determinada actividad y para obtener resultados exitosos apreciados por los demás²⁵. La competencia representa la capacidad individual de interpretar un fenómeno, resolver un problema, tomar una decisión o realizar una tarea como resultado de los conocimientos, destrezas, capacidades, aptitudes, temperamentos y rasgos de carácter que la persona en cuestión dispone. Así, la competencia didáctica aparece como una estructura y un todo emergente que significa más que la suma de sus partes (conocimiento, aptitudes, habilidades, etc.)²⁵.

Actualmente, en la esfera laboral, y específicamente en la educación, los educadores han creado y generado una enorme cantidad de conocimientos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido al desarrollo de competencias²¹. En el concepto de competencia se combinan el “Saber”, dominio de los conocimientos teóricos y prácticos; el “Saber hacer”, la adquisición de habilidades, destrezas y

procedimientos que garantizan la productividad; y el “Saber ser y estar”, genera el desarrollo de actitudes personales, normas y valores¹³.

Según Kane, un profesional es competente en la medida en que utiliza los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el buen juicio asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en su práctica. La competencia, pues, pertenece al área del saber hacer, a la demostración en sí misma²⁶.

Para Zabalza, ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias⁵. Él atribuye al profesorado universitario las siguientes competencias profesionales: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo⁵. Además, subraya que “lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos”⁵. Este planteamiento lo que hace es subrayar la necesidad de una adecuada interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y el alumno, para que éste pueda llegar a construir conocimiento¹⁵.

Saravia, citado por Concepción et al., define las competencias profesionales docentes como: “el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad”²⁷.

Díaz, propone que para ser competente un profesor debe saber de enseñanza, de cómo enseñar, de los procesos de aprendizaje, en los que es fundamental la interacción con los estudiantes para incentivar el sentido de pertenencia, de tal forma

que logren una organización mental en la que agrupen e integren en diseños conceptuales cada uno de los procesos cognitivos que realizan¹.

Por su parte, Álvarez en su estudio “Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria”, concluye que en cuanto a las competencias docentes deseables en el profesorado universitario, las que se encuadran en la planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y la evaluación no sólo son más numerosas, sino también más valoradas²⁰.

Por otro lado, Harden y Crosby en 2000, identificaron doce roles del docente clínico, cuyo marco conceptual serviría para la evaluación de necesidades de los docentes en la implementación de un currículo, la selección y promoción académica de docentes, la organización de un programa de capacitación, la asignación de responsabilidades docentes y la evaluación del docente. Estos roles son: planificador de currícula, organizador de cursos, evaluador del aprendizaje de los estudiantes, evaluador del currícula, facilitador del aprendizaje, mentor, modelo tanto en la docencia como en el trabajo médico, proveedor de información (expositor en clases y docente clínico o práctico), productor de guías de estudio y creador de material educativo⁴.

Por su parte, Hesketh estableció un marco conceptual para el desarrollo de la excelencia de los educadores clínicos, que incorpora los roles del docente clínico y doce competencias relevantes en tres niveles: desempeño docente, aproximación a la docencia y profesionalismo²⁸.

Para los académicos formados en las corrientes tradicionales, un buen docente es quien “Demuestra conocimiento de la materia”, “Presenta la información en una secuencia lógica”, “Posee capacidad para comunicarse de forma clara”, “Respeto la opinión de los estudiantes”²⁹.

Desde la mirada de los estudiantes, un buen docente es aquel que “Genera un clima de confianza”, “Permite la participación activa”, “Demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos”, “Exhibe una orientación humanística” y “Entrega retroalimentación

positiva”³⁰.

En general, las competencias tienen 2 finalidades: dan la posibilidad de diagnosticar la calidad de la actividad, la eficiencia, cómo ocurre el aprendizaje y las necesidades de éste; y certifican el nivel académico, profesional, tecnológico y científico del individuo²¹.

Otro objeto importante dentro de la persecución de una educación de calidad, es el estudio de la percepción de autoeficacia docente, el cual constituye un área de información valiosa acerca de cuán capaces se sienten los docentes para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los estudiantes. Según los resultados derivados de una investigación sobre este tema, los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes³¹.

La capacidad se define como la condición potencial física de una persona que le permite actuar adecuadamente y eficientemente, o como un sistema de habilidades funcionales y operacionales que junto con las habilidades, el conocimiento y la experiencia necesaria conducen a acciones y rendimiento eficientes²⁵. Desde el punto de vista de la formación profesional, la capacidad representa la finalidad de una formación global común a muchas situaciones, y la competencia es la finalidad de una formación global que implica más capacidades para una sola situación²⁵.

La literatura ha dado cuenta del impacto de estos sentimientos, en el favorecimiento de procesos educativos enriquecedores en profesores y en estudiantes. Del mismo modo, su influencia resulta poderosa en los desempeños pedagógicos, ya sea facilitando o entorpeciendo el aprendizaje y el logro en los estudiantes. En efecto, los estudios avalan que positivos sentimientos de autoeficacia fomentan el uso de variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, la adaptación de la enseñanza a las singularidades educativas de los aprendices, el manejo eficaz de los conflictos de aula y la promoción de la participación en los estudiantes³².

La teoría de autoeficacia, ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia. Albert Bandura, su máximo impulsor, considera que el pensamiento autorreferente actúa mediando la conducta y la motivación en las personas. Bandura, enfatizó que el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social, y los estados psicológicos y emocionales. El impacto de estos factores marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades, son capaces de visualizar los problemas como desafíos y oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Las segundas, en cambio, carecen de compromiso, flaquean rápidamente ante las adversidades, evitan tareas complejas, huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas³².

La eficacia del profesor, constituye una clave influyente en el comportamiento profesional del docente y en el aprendizaje de los estudiantes³³. La eficacia del profesor, constituye un tipo de autoeficacia que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y un entorno específico. Sin embargo, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento: por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen; de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos. Por lo tanto, en una educación de calidad, no basta con que los profesores tengan amplios conocimientos y habilidades necesarias para el cargo; sino que, además, deben ser poseedores de una férrea confianza y/o convicción en lo que hacen³².

Se ha visto que los estados de ánimo positivos, como el engagement, incrementan la autoeficacia y el éxito futuro³⁴. En este sentido, las estrategias que fomenten las

emociones positivas en el lugar del trabajo, como proporcionar recursos (técnicos, sociales, cognitivos) necesarios que sirvan como facilitadores del trabajo y aumenten en los docentes la sensación de competencia percibida; y, por consiguiente, el engagement de éstos hará que los docentes se sientan eficaces en la actualidad y también en el futuro, y podrán desempeñar de forma adecuada su papel docente³⁴.

Para Rizvi & Elliot, el sentimiento de autoeficacia del profesorado es parte sustancial de su profesionalidad; así como también lo son la práctica, el liderazgo y la colaboración³⁵.

Si se toma como punto de partida el desarrollo científico y tecnológico alcanzado en las ciencias médicas actualmente, se impone la necesidad de que el profesor esté capacitado tanto técnica, científica como pedagógicamente; que adquiera las competencias esenciales para responder a las nuevas exigencias de su encargo social²¹. Cuando se afirma que una competencia es necesaria para el desarrollo de determinada actividad, se está declarando su validez de contenido²¹. Éste podría ser un buen punto de partida para tratar de determinar las necesidades de formación, para lograr el desarrollo profesional de los docentes, estrechamente vinculado a la calidad de la enseñanza³⁶. El logro de una atención de Salud con calidad y de excelencia, requiere el perfeccionamiento y superación continua de los recursos humanos y su vinculación con la docencia, la investigación y la asistencia médica. Las competencias profesionales constituyen un instrumento, mediante el cual el profesional demuestra y aplica los conocimientos adquiridos²¹.

El desarrollo profesional continuo involucra al docente en un proceso de reflexión sobre sus necesidades de formación, su autoevaluación, el desarrollo de su capacidad de reflexión o en el ejercicio de continuar aprendiendo a mejorar³⁷. Estepa et al., definen la necesidad formativa como: "...la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. La evaluación en este sentido, es un proceso de recogida y análisis de información, cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones, encaminada hacia el cambio y la mejora"³⁸.

La detección, análisis y evaluación de las necesidades de formación del profesorado,

es un proceso de recogida de información y de examen de la misma, que conduce a la precisión de las carencias formativas que manifiesta en su desempeño¹¹. El análisis de estas necesidades casi siempre se ha orientado hacia las carencias, se ha concebido para identificar deficiencias en el desempeño, a partir de su contrastación con un modelo ideal o deseado¹¹.

Para diseñar e implementar un programa de formación docente exitoso, Steinert recomienda comprender la cultura organizacional e institucional, determinar objetivos apropiados y establecer prioridades, evaluar las necesidades para asegurar la relevancia del programa, desarrollar diferentes programas para responder a las diversas necesidades, e incorporar principios del aprendizaje de adultos y diseño instruccional³⁹. Desde esta perspectiva, el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de formación docente; para que tengan la efectividad necesaria, inexorablemente han de partir de la determinación de las necesidades de formación docente, donde deben considerarse tanto las carencias que siente el propio profesorado, como las necesidades normativas resultantes del criterio que otros tienen sobre su desempeño¹¹.

Durante la búsqueda de información de este estudio, no se encontró cuestionarios validados que evalúen las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia docente. Estas consideraciones previas, sustentan la pertinencia de las investigaciones para determinar las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia docente de profesores de carreras de la salud. El siguiente estudio se compone de dos partes, la primera es el diseño y validación de dos cuestionarios, uno evalúa las necesidades de formación docente; y el otro, la percepción de autoeficacia docente. Ambos cuestionarios fueron diseñados basándose en los doce roles docentes propuestos por Harden y Crosby en el 2000, y en las competencias docentes propuestas por Zabalza en el 2003, y por Diaz y Jara en el 2010. La segunda parte consiste en la aplicación de ambos cuestionarios, más un tercer cuestionario de características sociodemográficas y académicas, a docentes de carreras de la salud de Concepción, Chile; para luego realizar un análisis de la

relación entre las características sociodemográficas y académicas con las necesidades de formación y la percepción de autoeficacia docente.



OBJETIVOS



Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

OBJETIVO GENERAL

1. Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario de necesidades de formación docente en carreras de la salud.
2. Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario de percepción de autoeficacia docente en carreras de la Salud.
3. Relacionar las necesidades de formación y percepción de autoeficacia docente, con las características sociodemográficas y académicas de docentes de carreras de la salud.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar la estructura factorial del Cuestionario de percepción de autoeficacia docente en carreras de la salud.
- Evaluar la estructura factorial del Cuestionario de necesidades de formación docente en carreras de la salud.
- Evaluar la confiabilidad del Cuestionario de percepción de autoeficacia docente en carreras de la salud.
- Evaluar la confiabilidad del Cuestionario de necesidades de formación docente en carreras de la salud.
- Describir las características sociodemográficas de los docentes de carreras de la salud.
- Describir las características académicas de los docentes de carreras de la salud.

- Relacionar las variables sociodemográficas con la percepción de autoeficacia docente de carreras de la salud.
- Relacionar las variables académicas con la percepción de autoeficacia docente de carreras de la salud.
- Relacionar las variables sociodemográficas con las necesidades de formación docente de carreras de la salud.
- Relacionar las variables académicas con las necesidades de formación docente de carreras de la salud.
- Identificar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y académicas sobre las necesidades de formación.

HIPÓTESIS

- Existe una relación entre las variables sociodemográficas y las necesidades de formación docente en carreras de la salud.
- Existe una relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en carreras de la salud.
- Existe una relación entre las variables académicas y las necesidades de formación docente en carreras de la salud.
- Existe una relación entre las variables académicas y la percepción de autoeficacia docente en carreras de la salud.

DISEÑO METODOLÓGICO



Capítulo IV. MÉTODO

4.1 Diseño

El estudio es de tipo cuantitativo con diseño no experimental, ya que no se manipularán las variables, sólo se observarán los fenómenos tal como se producen naturalmente, para después analizarlos⁴⁰. La dimensión será temporal (transversal), se recolectarán los datos en un momento determinado de la investigación, para luego analizar la interrelación de las variables⁴⁰. El alcance del estudio será analítico relacional, ya que el objetivo es establecer una relación entre las variables de estudio⁴⁰.

4.2 Participantes

- Población del estudio: docentes de carreras de la salud de Universidades de Concepción.
- Delimitación operacional de la población:
 - a) Criterios de inclusión:
 - Docentes de pregrado y/o postgrado de carreras de la salud, en universidades pertenecientes o no al CRUCH de Concepción.
 - Docentes con más de un año de experiencia en docencia.
 - b) Criterios de exclusión:
 - Docentes de institutos profesionales.
- Estrategia de selección de la muestra: mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó las encuestas a docentes que cumplían con los criterios de inclusión y que quisieron participar voluntariamente del estudio.
- Tamaño de la muestra deseada: 300 docentes de carreras de la salud.
- Se obtuvo una muestra de 251 docentes de carreras de la salud, de los cuales 153 (60,96%) eran mujeres y 98 (39,04%) eran hombres, con edades entre los 23 y 66 años (M=36,66; DE=10,06).

4.3 Descripción de la muestra

En cuanto a la jerarquía académica, la mayoría de los participantes reportaron no estar jerarquizados (n=99; 39,44%) (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los docentes según jerarquía académica.

Jerarquía	n	%
Profesor instructor	60	23,90
Profesor asistente	49	19,52
Profesor asociado	19	7,57
Profesor titular	21	8,37
Profesor no jerarquizado	99	39,44
No informa	3	1,2
Total	251	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si realiza docencia en pregrado y/o postgrado en Universidad perteneciente o no al CRUCH, la mayoría de los participantes reportaron realizar docencia en pregrado, tanto en Universidad perteneciente al CRUCH (n= 120; 47,81%), como no perteneciente al CRUCH (n=182; 72,51%) (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los docentes según realización de docencia en pregrado y/o postgrado en Universidad perteneciente o no al CRUCH.

Universidad – Actividad docente	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
CRUCH - Pregrado	120	47,81	131	52,19	251	100
CRUCH - Postgrado	38	15,14	213	84,86	251	100
No CRUCH - Pregrado	182	72,51	69	27,49	251	100
No CRUCH - Postgrado	22	8,76	229	91,24	251	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la carrera en la que imparte docencia, la mayoría de los encuestados reportaron realizar docencia en Kinesiología (n=90; 35,86%), Enfermería (n=70; 27,89%) y Odontología (n=69; 27,49%) (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de los docentes según carrera de la salud en que realiza docencia.

Carrera de la salud	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
Enfermería	70	27,89	181	72,11	251	100
Medicina	48	19,12	203	80,88	251	100
Obstetricia y Puericultura	49	19,52	202	80,48	251	100
Kinesiología	90	35,86	161	64,14	251	100
Odontología	69	27,49	182	72,51	251	100
Terapia ocupacional	23	9,16	228	90,84	251	100
Fonoaudiología	49	19,52	202	80,48	251	100
Tecnología Médica	37	14,74	214	85,26	251	100
Nutrición	46	18,33	205	81,67	251	100
Otros	17	6,77	234	93,23	251	100

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de contrato en Universidad perteneciente o no al CRUCH, la mayoría de los participantes reportaron tener contrato a honorario en Universidad no perteneciente al CRUCH (n=126; 50,20%) (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de los docentes según tipo de contrato en Universidad perteneciente o no al CRUCH.

Universidad – Tipo de contrato	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
CRUCH - Honorarios	43	17,13	208	82,87	251	100
CRUCH - Plazo Fijo	14	5,58	237	94,42	251	100
CRUCH - Indefinido	55	21,91	196	78,09	251	100
No CRUCH - Honorarios	126	50,20	125	49,80	251	100
No CRUCH - Plazo Fijo	22	8,76	229	91,24	251	100
No CRUCH - Indefinido	53	21,12	198	78,88	251	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los años en que imparte docencia, primeros años (primer y segundo año de carrera), años intermedios (tercer y cuarto año de carrera) y últimos años (quinto año en adelante), la mayoría de los encuestados reportó realizar docencia en años intermedios (n=178; 70,92%) (Tabla 5).

Tabla 5. Distribución de los docentes según año en que imparte docencia.

Año en que imparte docencia	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
Primeros años	142	56,57	109	43,43	251	100
Años intermedios	178	70,92	73	29,08	251	100
Últimos años	147	58,57	104	41,43	251	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la participación en actividades de capacitación pedagógica, la mayoría de los participantes reportaron haber participado en curso de capacitación pedagógica (n=139; 55,38%) (Tabla 6).

Tabla 6. Distribución de los docentes según capacitación pedagógica.

Capacitación pedagógica	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
Talleres	110	43,82	141	56,18	251	100
Jornada	93	37,05	158	62,95	251	100
Seminario	80	31,87	171	68,13	251	100
Cursos	139	55,38	112	44,62	251	100
Postítulos	76	30,28	175	69,72	251	100
Diplomado	94	37,45	157	62,55	251	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la realización de un Magíster, 154 (61,35%) participantes reportaron haber participado de uno, de éstos 72 (28,69%) lo realizaron en educación. La mayoría de los participantes que reportó haber realizado Magíster en Educación, 42 (16,74%) reportó haber realizado Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud (Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de los docentes según realización de un Magíster.

Capacitación pedagógica	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
Magíster	154	61,35	97	38,65	251	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la realización de un Doctorado, 23 (9,16%) participantes reportaron haber participado de uno. La mayoría de los participantes (n=7; 2,49%) reportaron haber realizado doctorado en Ciencias Biológicas. Sólo 3 participantes (1,20%) reportaron haber realizado un Doctorado en Educación (Tabla 8).

Tabla 8. Distribución de los docentes según realización de un Doctorado.

Capacitación pedagógica	Informa		No informa		Total	
	n	%	n	%	N	%
Doctorado	23	9,16	228	90,84	251	100

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto a la experiencia docente en pregrado y/o postgrado y cantidad de universidades en pregrado y/o postgrado, la mayoría de los participantes reportaron tener experiencia docente en pregrado (M=7,25; DE=6,47) y en más de una universidad (M=1,62; DE=0,96) (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de los docentes según la experiencia docente en pregrado y/o postgrado y cantidad de universidades en pregrado y/o postgrado.

Variable	Media	Desviación estándar
Experiencia en Pre-grado	7,25	6,47
Experiencia en Post-grado	2,09	4,54
Cantidad de Universidades Pre-grado	1,62	0,96
Cantidad de Universidades Post-grado	0,42	0,73

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Técnicas o instrumentos de recolección de datos

Para el estudio se utilizaron 3 cuestionarios: el primero describe las características sociodemográficas y académicas de los docentes, el segundo evalúa la percepción de autoeficacia docente y el tercero evalúa las necesidades de formación docente.

Los dos últimos cuestionarios fueron elaborados por el investigador, basándose en los roles docentes propuestos por Harden y Crosby en el año 2000, Zabalza en el 2003⁵, y por Díaz y Jara en el 2010¹. Como procedimiento de resguardo de la calidad del estudio, los cuestionarios fueron sometidos a un juicio de expertos y luego se realizó una aplicación piloto.

Los cuestionarios, de Percepción de Autoeficacia docente y de Necesidades de Formación docente, presentan 62 afirmaciones sobre actividades o roles que debe poseer un docente universitario. Sin embargo, se diferencian en relación a lo que deben responder. En el Cuestionario de percepción de autoeficacia, ante cada afirmación, los participantes deben responder qué tan capaces se sienten en relación a esa afirmación, eligiendo una alternativa en escala tipo Likert de 6 alternativas (1= Nada capaz; 2= Muy poco capaz; 3= Poco capaz; 4= Moderadamente capaz; 5= Muy capaz; 6=Totalmente capaz). En el Cuestionario de necesidades de formación docente, ante cada afirmación, los participantes deben responder según el grado en que necesita capacitación para realizar cada una de las actividades indicadas, eligiendo una alternativa en escala tipo Likert de 7 alternativas (1= Totalmente en desacuerdo; 2= Muy en desacuerdo; 3= En desacuerdo; 4= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 5= De acuerdo; 6=Muy de acuerdo; 7= Totalmente de acuerdo).

4.5 Procedimiento

Los cuestionarios fueron entregados a los docentes en forma personal. Luego se les explicó los propósitos del estudio, la participación solicitada y los antecedentes del investigador responsable. Finalmente, si aceptaba participar, se les solicitó firmar el consentimiento informado y proceder a responder los cuestionarios.

4.6 Análisis de datos

Para evaluar la estructura factorial de cada cuestionario se empleó Análisis factorial exploratorio (AFE), aplicando Análisis de Ejes Principales (AEP) como método de extracción.

Luego, se empleó el Coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad de los factores detectados.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de sus puntuaciones y se analizó su correlación mediante el coeficiente de Pearson.

Un valor de $p < 0,05$ fue considerado estadísticamente significativo. Para procesar los datos se empleó el paquete estadístico STATA SE 11.0.

4.7 Consideraciones éticas de la investigación

Para para proteger la integridad de los participantes que estuvieron de acuerdo en participar del estudio, se les solicitó firmar un consentimiento informado donde se les explicaba los objetivos del estudio y se les informaba que los resultados serán publicados.

RESULTADOS



Capítulo V. RESULTADOS

A continuación, se describe el análisis estadístico realizado a los cuestionarios de Percepción de Autoeficacia docente y Necesidades de formación docente.

Cuestionario de Percepción Autoeficacia docente:

El análisis inició evaluando la pertinencia del AFE, obteniéndose un estadístico de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,95 y una prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa, $X^2(1891)=13811,43$; $p<0,001$, que apoyaron la realización del AFE.

Posteriormente, se procedió a estimar el número de factores según dos criterios: Kaiser-Guttman o de raíz latente y Análisis Paralelo de Horn.

El primero identificó 8 factores con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0 (25,15; 4,84; 2,52; 2,10; 1,69; 1,25; 1,19 y 1,10) explicando el 86,77% de la varianza total de los ítems.

El segundo, considerando 1000 muestras aleatorias, también identificó 8 factores con valores propios mayores a los presentados por 95% de las muestras aleatorias (1,57; 1,31; 1,22; 1,15; 1,05; 0,99; 0,94 y 0,90).

Dada la convergencia entre criterios, se procedió a evaluar la distribución de los ítems en los ocho factores, mediante una matriz de configuración, aplicando AEP con rotación oblicua Promax. (Tabla 10). Todos los ítems presentaron cargas superiores a 0,30 en al menos 1 factor, con 9 casos (ítems 25, 20, 16, 15, 12, 11, 9 y 3) que las presentaban en dos factores simultáneamente (carga cruzada). En estas situaciones, los ítems fueron asignados considerando la coherencia teórica con cada factor.

Tabla 10. Matriz de configuración del cuestionario de percepción de autoeficacia docente de docentes de carreras de la salud obtenida mediante análisis de eje principal con rotación oblicua Promax.

Variable	Enunciado	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Uniqueness	Factor
CAPAZ19	... participar dentro del proceso de acreditación de las carreras en Chile.	0,029	0,062	-0,025	0,062	-0,043	0,117	0,173	0,745	0,212	8
CAPAZ18	... participar dentro del proceso de acreditación de las universidades en Chile.	-0,036	0,085	0,016	0,134	-0,092	0,137	0,167	0,706	0,241	8
CAPAZ20	... elaborar un perfil de egreso	0,324	0,180	-0,038	-0,181	-0,025	0,146	0,150	0,489	0,294	8
CAPAZ16	... reconocer los estándares de acreditación que aplican para las universidades.	0,002	0,031	0,120	-0,072	0,001	-0,030	0,565	0,475	0,304	7
CAPAZ21	... coordinar equipos docentes.	0,127	0,162	0,109	-0,074	0,063	0,204	-0,114	0,473	0,453	8
CAPAZ15	... reconocer los estándares de acreditación que aplican a las carreras donde dicto docencia.	0,044	0,018	0,068	-0,008	-0,058	-0,107	0,620	0,448	0,310	7
CAPAZ50	... comprender los tipos de currículum existentes (p.e. basado en aprendizaje, basado en competencias, entre otros).	0,660	0,024	-0,184	0,048	0,126	0,020	-0,015	0,281	0,331	1
CAPAZ40	... tratar con estudiantes difíciles.	-0,070	0,061	-0,019	0,255	0,573	-0,047	-0,029	0,241	0,450	5
CAPAZ04	... diseñar exámenes orales.	0,054	0,557	0,032	0,017	0,179	-0,051	-0,192	0,211	0,455	2
CAPAZ05	... aplicar metodologías de evaluación de competencias clínicas (tales como OSCE, Mini-Cex y evaluación en 360°).	-0,095	0,670	0,053	-0,093	0,057	-0,061	0,014	0,208	0,478	2
CAPAZ03	... elaborar pruebas escritas (p.e. de opción múltiple, ensayo y/o respuesta breve, verdadero/falso).	0,138	0,315	0,233	0,305	-0,058	-0,121	-0,215	0,185	0,430	2
CAPAZ26	... determinar qué metodologías puedo utilizar para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes en la clínica.	0,123	0,167	0,367	-0,023	0,081	0,068	0,134	0,182	0,401	3
CAPAZ29	... realizar una investigación en educación en ciencias de la salud.	-0,036	0,103	0,146	-0,013	-0,059	0,644	0,068	0,154	0,358	6
CAPAZ61	... determinar el perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras donde dicto docencia.	0,683	-0,050	-0,029	-0,072	0,012	0,060	0,184	0,141	0,356	1
CAPAZ49	... realizar el proceso de planificación de enseñanza de un curso o asignatura en carreras de la salud.	0,679	0,015	-0,222	0,181	0,095	0,037	-0,048	0,138	0,370	1
CAPAZ60	... identificar los estilos de aprendizaje presentes en mis estudiantes.	0,761	-0,202	-0,060	0,043	0,076	-0,010	0,215	0,122	0,284	1
CAPAZ02	... conocer los diversos tipos de evaluación que puedo emplear en mi asignatura.	0,184	0,348	0,065	0,230	0,031	-0,065	-0,029	0,119	0,505	2
CAPAZ22	... estimular el procesamiento profundo de la información por parte de los estudiantes.	0,183	0,021	0,554	-0,080	0,041	0,085	0,092	0,111	0,376	3
CAPAZ31	... escribir reportes de investigación (p.e. artículos, tesis, etc.) en educación en ciencias de la salud.	0,006	0,042	-0,002	0,118	-0,039	0,842	-0,082	0,111	0,206	6
CAPAZ32	... realizar reportes presenciales de investigación (p.e. presentaciones en congresos, pósters, etc.) en educación en ciencias de la salud.	0,038	0,014	0,000	0,078	-0,043	0,857	-0,053	0,096	0,188	6
CAPAZ62	... comprender las teorías del aprendizaje que se aplican a la formación universitaria.	0,781	-0,139	-0,048	0,012	0,003	-0,108	0,270	0,081	0,327	1
CAPAZ01	... decidir qué debo evaluar en mis asignaturas.	0,253	0,298	0,087	0,199	0,045	-0,089	-0,047	0,073	0,548	2
CAPAZ14	... evaluar mi propio desempeño en las asignaturas.	0,018	0,215	0,121	-0,032	0,096	0,102	0,526	0,062	0,355	7
CAPAZ17	... utilizar plataformas de ingreso de calificaciones.	0,163	0,102	0,206	0,406	-0,126	-0,166	-0,046	0,058	0,625	4

CAPAZ46	... elaborar materiales didácticos en soporte digital para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,041	-0,133	-0,071	0,733	0,005	0,197	0,114	0,057	0,338	4
CAPAZ30	... realizar lectura crítica de artículos de investigación en educación en ciencias de la salud.	0,154	-0,134	0,167	0,089	-0,006	0,604	-0,016	0,057	0,396	6
CAPAZ09	... realizar una evaluación formativa para los alumnos de forma adecuada.	0,101	0,415	0,090	0,140	-0,019	-0,209	0,363	0,052	0,419	2
CAPAZ24	... estimular el aprendizaje autónomo en mis estudiantes.	-0,031	-0,037	0,588	-0,047	0,229	0,168	0,078	0,048	0,363	3
CAPAZ08	... diseñar pautas para evaluar a mis estudiantes mediante observación (p.e. pautas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas)	0,095	0,481	0,148	0,174	-0,067	-0,226	0,233	0,048	0,407	2
CAPAZ52	... redactar las competencias que quiero desarrollar en mis estudiantes.	0,808	0,013	0,084	-0,069	0,059	-0,044	-0,044	0,047	0,307	1
CAPAZ37	... inculcar vocación de servicio en mis estudiantes.	0,031	0,007	-0,109	-0,104	0,902	-0,004	0,035	0,030	0,284	5
CAPAZ51	... lograr coherencia entre los resultados de aprendizaje de las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación de mi asignatura.	0,788	0,074	0,112	0,015	-0,009	-0,072	-0,067	0,024	0,278	1
CAPAZ12	... diseñar una encuesta de evaluación docente para mis alumnos.	0,057	0,492	0,012	-0,004	0,034	0,095	0,339	0,021	0,376	2
CAPAZ38	... inculcar un comportamiento ético en mis estudiantes.	-0,047	0,039	-0,020	-0,031	0,890	-0,021	0,042	0,009	0,246	5
CAPAZ10	... realizar un portafolio docente con evidencia de mi actividad académica.	-0,058	0,566	-0,106	0,183	0,040	0,122	0,266	0,005	0,376	2
CAPAZ28	... entregar una retroalimentación efectiva a mis estudiantes sobre su desempeño.	0,019	0,048	0,435	0,061	0,215	0,046	0,173	0,003	0,447	3
CAPAZ27	... estimular el pensamiento crítico por parte de los estudiantes.	0,005	-0,020	0,629	0,080	0,117	0,189	0,012	0,002	0,315	3
CAPAZ45	... elaborar materiales didácticos impresos para apoyar el aprendizaje en mis asignaturas (p.e. guías de estudio).	0,030	0,076	0,025	0,706	0,052	0,063	-0,043	-0,007	0,353	4
CAPAZ59	... comprender cómo aprenden las personas a la edad de mis estudiantes.	0,589	-0,109	-0,028	0,233	0,118	-0,025	0,183	-0,008	0,357	1
CAPAZ42	... motivar a los estudiantes durante las clases.	0,009	-0,049	0,133	0,144	0,610	0,032	0,065	-0,011	0,398	5
CAPAZ23	... estimular el trabajo en equipo de mis estudiantes.	-0,017	-0,049	0,676	-0,025	0,215	0,035	0,144	-0,017	0,316	3
CAPAZ35	... inculcar un comportamiento altruista en mis estudiantes.	0,104	-0,058	0,063	-0,103	0,704	0,066	0,039	-0,018	0,414	5
CAPAZ13	... reconocer los estándares de desempeño docente que debo alcanzar en mi trabajo.	0,180	0,129	0,155	0,020	-0,020	0,058	0,523	-0,019	0,366	7
CAPAZ54	...redactar resultados de aprendizaje para mis asignaturas.	0,777	0,079	0,113	-0,014	-0,077	0,069	-0,068	-0,020	0,275	1
CAPAZ11	... interpretar las encuestas de evaluación docente que realizan los alumnos.	0,078	0,379	-0,058	0,196	0,017	-0,051	0,433	-0,023	0,412	7
CAPAZ58	... elaborar una planificación escrita de mis asignaturas (p.e. Syllabus, cronograma de clases, entre otros).	0,732	0,107	-0,085	0,136	-0,144	0,068	-0,043	-0,024	0,372	1
CAPAZ39	... ejercer la docencia con profesionalismo.	-0,039	0,059	0,094	0,181	0,621	-0,050	-0,093	-0,024	0,472	5
CAPAZ41	... tener un trato empático con los estudiantes.	-0,027	0,014	-0,031	0,163	0,729	-0,113	-0,006	-0,024	0,440	5
CAPAZ48	... utilizar de forma efectiva las plataformas de aprendizaje (Ej. Moodle) en mis asignaturas.	0,057	0,039	-0,031	0,510	0,050	0,256	0,148	-0,025	0,407	4
CAPAZ44	... utilizar de forma efectiva las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) en mis asignaturas.	0,135	0,057	-0,066	0,589	0,076	0,152	-0,022	-0,029	0,428	4
CAPAZ34	... fomentar la responsabilidad en mis estudiantes.	0,030	0,077	0,117	-0,135	0,738	0,066	-0,048	-0,029	0,360	5
CAPAZ33	... incentivar la investigación en los estudiantes.	0,279	-0,134	0,125	-0,068	0,247	0,455	-0,037	-0,039	0,454	6

CAPAZ36	... inculcar un comportamiento respetuoso en mis estudiantes.	0,021	0,045	-0,004	-0,095	0,890	-0,032	-0,040	-0,053	0,269	5
CAPAZ25	... ayudar a los estudiantes a buscar información actualizada.	-0,027	-0,007	0,400	0,235	-0,001	0,375	-0,005	-0,057	0,451	3
CAPAZ53	... redactar objetivos para mis asignaturas.	0,779	0,142	0,178	-0,107	-0,080	0,039	-0,036	-0,063	0,252	1
CAPAZ06	... implementar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	0,074	0,865	-0,112	-0,066	-0,018	0,112	0,105	-0,065	0,227	2
CAPAZ07	... evaluar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	0,021	0,892	-0,123	-0,091	-0,017	0,186	0,168	-0,071	0,149	2
CAPAZ43	... comunicarme efectivamente con mis estudiantes.	-0,012	-0,011	0,276	0,156	0,571	-0,047	-0,006	-0,104	0,386	5
CAPAZ57	... seleccionar las actividades de evaluación más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,671	0,180	-0,017	0,086	0,045	0,144	-0,046	-0,115	0,253	1
CAPAZ55	...seleccionar los contenidos más relevantes para enseñar en mi asignatura.	0,706	0,068	0,155	-0,003	-0,087	0,018	0,127	-0,140	0,320	1
CAPAZ47	... realizar una presentación efectiva.	0,205	-0,001	0,160	0,391	0,183	0,087	0,102	-0,157	0,373	4
CAPAZ56	... seleccionar las actividades de enseñanza más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,685	0,144	0,066	0,070	0,045	0,124	-0,068	-0,161	0,263	1

Fuente: Elaboración propia.

Así, los factores quedaron conformados como sigue:

- Factor I: Se denominó *Planificación de la docencia*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,96$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,74$ (CAPAZ49) y $r = 0,82$ (CAPAZ57).
- Factor II: Se denominó *Evaluación de la enseñanza*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,91$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,58$ (CAPAZ01) y $r = 0,81$ (CAPAZ07).
- Factor III: Se denominó *Estimulación del aprendizaje*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,90$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,62$ (CAPAZ25) y $r = 0,79$ (CAPAZ27).
- Factor IV: Se denominó *Uso de TIC's*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,86$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,42$ (CAPAZ17) y $r = 0,74$ (CAPAZ46).

- Factor V: Se denominó *Rol de Modelo*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,93$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,63$ (CAPAZ40) y $r = 0,83$ (CAPAZ38).
- Factor VI: Se denominó *Investigación educativa*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,90$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,58$ (CAPAZ33) y $r = 0,85$ (CAPAZ32).
- Factor VII: Se denominó *Evaluación docente*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,87$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,60$ (CAPAZ11) y $r = 0,73$ (CAPAZ15).
- Factor VIII: Se denominó *Gestión*. Presentó un alfa de cronbach de $\alpha = 0,89$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,65$ (CAPAZ21) y $r = 0,83$ (CAPAZ19).

La composición y definición conceptual de los factores se detalla en la Tabla 11.

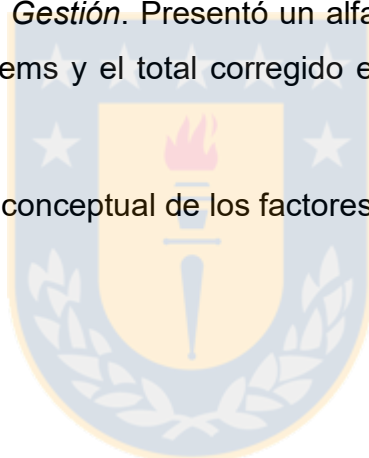


Tabla 11. Factores identificados para el cuestionario de percepción de autoeficacia docente: definición conceptual e ítems incluidos.

Factor	Definición conceptual	Ítems incluidos (de mayor a menor carga)
I: Planificación de la docencia	Actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante.	52, 51, 62, 53, 54, 60, 58, 55, 56, 61, 49, 57, 50 y 59
II: Evaluación de la enseñanza	Actividades que buscan realizar una evaluación del aprendizaje del estudiante.	07, 06, 05, 10, 04, 12, 08, 09, 02, 03 y 0,1
III: Estimulación del aprendizaje	Actividades que buscan estimular el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico por parte de los estudiantes.	23, 27, 24, 22, 28, 25 y 26
IV: Uso de TIC's	Actividades para diseñar y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando a su vez, el uso de éstas por parte de los estudiantes.	46, 45, 44, 48, 17 y 47
V: Rol de modelo	Estrategias de enseñanza útiles para transmitir valores, actitudes, patrones de pensamiento y comportamiento a los estudiantes. Es el modelamiento por el profesor del conocimiento y las habilidades en la ejecución de sus deberes.	37, 38, 36, 34, 41, 35, 39, 42, 40 y 43
VI: Investigación educativa	Actividades para diseñar y ejecutar proyectos de investigación en Educación médica para las Ciencias de la salud.	32, 31, 29, 30 y 33
VII: Evaluación docente	Actividades que buscan realizar una evaluación del desempeño docente	15, 16 ,14, 13 y 11
VIII: Gestión	Actividades relacionadas con la coordinación de equipos docentes tanto dentro de una carrera, una universidad o entre universidades. Así como actividades relacionadas con el proceso de acreditación de carreras y/o universidades en Chile.	19,18, 20 y 21

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se calcularon sus puntajes sumando sus ítems y se realizó un análisis descriptivo de cada uno. Para facilitar la interpretación de los puntajes de los factores, se sugieren tres niveles interpretativos: Nivel bajo (puntajes inferiores al percentil 25), Nivel medio (puntajes iguales o mayores al percentil 25 y menores al percentil 75) y Nivel alto (puntajes iguales o mayores al percentil 75) (Tabla 12).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario de percepción de autoeficacia docente en docentes de carreras de la salud.

Estadísticos	Planificación de la docencia	Evaluación de la enseñanza	Estimulación del aprendizaje	Uso de TIC's	Rol de modelo	Investigación educativa	Evaluación docente	Gestión
Número de ítems	14	11	7	6	10	5	5	4
Alfa de Cronbach	0,96	0,91	0,90	0,86	0,93	0,90	0,87	0,89
Media aritmética	62,25	46,36	32,55	27,33	50,88	21,38	21,69	15,96
Desviación estándar	11,28	8,86	4,91	4,72	6,14	4,83	4,26	4,12
Percentil 25	56	41	29	24	48	18	20	13
Percentil 50	63	46	33	28	50	22	22	16
Percentil 75	70	53	35	30	56	25	24	19
Asimetría	-0,34	0,05	-0,39	-0,54	-0,85	-0,45	-0,42	-0,32
Curtosis	3,19	2,63	3,60	4,04	4,39	3,12	3,39	3,10

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se analizó la correlación entre los factores del cuestionario de Percepción de Autoeficacia docente, mostrando correlaciones directas y estadísticamente significativas entre todos ellos (Tabla 13).

Tabla 13. Correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario de percepción de autoeficacia docente en docentes de carreras de la salud.

FACTORES	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Capacidad para Planificación de la docencia	0,96 ^a							
2. Capacidad para Evaluación de la enseñanza	0,68***	0,91 ^a						
3. Capacidad para Estimular el aprendizaje	0,67***	0,64***	0,90 ^a					
4. Capacidad para el Uso de TIC's	0,69***	0,63***	0,64***	0,86 ^a				
5. Capacidad como Rol modelo	0,46***	0,41***	0,63***	0,50***	0,93 ^a			
6. Capacidad en Investigación educativa	0,63***	0,49***	0,65***	0,56***	0,39***	0,90 ^a		
7. Capacidad para Evaluación docente	0,65***	0,71***	0,63***	0,56***	0,38***	0,54***	0,87 ^a	
8. Capacidad en Gestión	0,63***	0,65***	0,54***	0,46***	0,25***	0,55***	0,67***	0,89 ^a

$N = 251$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ^aCoeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.
Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario de Necesidades de formación docente:

El análisis inició evaluando la pertinencia del AFE, obteniéndose un estadístico de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,961 y una Prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa, $X^2(1891) = 19934,72$; $p < 0,001$, que apoyaron la realización del AFE.

Posteriormente, se procedió a estimar el número de factores según dos criterios: Kaiser-Guttman o de raíz latente y Análisis Paralelo de Horn.

El primero identificó 6 factores con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0 (34,45; 4,05; 2,30; 1,72; 1,39 y 1,18), explicando el 86,58% de la varianza total de los ítems.

El segundo, considerando 1000 muestras aleatorias, también identificó 6 factores con valores propios mayores a los presentados en un 95% de las muestras aleatorias (1,43; 1,24; 1,18; 1,10; 0,99 y 0,96).

Dada la convergencia entre criterios, se procedió a evaluar la distribución de los ítems en los seis factores, mediante una matriz de configuración, aplicando AEP con

rotación oblicua Promax (Tabla 14). Todos los ítems presentaron cargas superiores a 0,30 en al menos 1 factor, con 9 casos (ítems 48, 47,46, 45, 33, 27, 25, 16, 14, 13 y 11) que las presentaban en dos factores simultáneamente y con 1 caso (ítem 15) que la presentaba en 3 factores simultáneamente. Es decir, poseían carga cruzada. En estas situaciones, los ítems fueron asignados considerando la coherencia teórica con cada factor.

Tabla 14. Matriz de configuración del cuestionario de necesidades de formación docente, de docentes de carreras de la salud obtenida mediante análisis de eje principal con rotación oblicua Promax.

Ítem	Enunciado	I	II	III	IV	V	VI	Uniqueness
NECESITO49	... realizar el proceso de planificación de enseñanza de un curso o asignatura en carreras de la salud.	0,845	-0,007	0,044	-0,017	0,007	0,034	0,232
NECESITO51	... lograr coherencia entre los resultados de aprendizaje de las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación de mi asignatura.	0,814	0,047	0,090	-0,044	0,081	-0,013	0,170
NECESITO60	... identificar los estilos de aprendizaje presentes en mis estudiantes.	0,804	0,033	-0,020	-0,044	0,027	0,173	0,214
NECESITO54	... redactar resultados de aprendizaje para mis asignaturas.	0,797	0,115	0,118	0,025	0,077	-0,192	0,121
NECESITO62	... comprender las teorías del aprendizaje que se aplican a la formación universitaria.	0,794	-0,005	-0,005	-0,083	0,034	0,225	0,239
NECESITO59	... comprender cómo aprenden las personas a la edad de mis estudiantes.	0,788	0,017	-0,062	-0,011	-0,058	0,295	0,202
NECESITO61	... determinar el perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras donde dicto docencia.	0,774	-0,041	0,011	-0,052	0,042	0,192	0,293
NECESITO58	... elaborar una planificación escrita de mis asignaturas (p.e. Syllabus, cronograma de clases, entre otros.)	0,768	0,060	0,085	0,048	-0,034	-0,011	0,237
NECESITO50	... comprender los tipos de currículum existentes (p.e. basado en aprendizaje, basado en competencias, entre otros).	0,761	0,006	0,057	-0,082	0,205	-0,016	0,264
NECESITO56	... seleccionar las actividades de enseñanza más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,723	0,119	0,105	0,038	-0,067	0,110	0,147
NECESITO53	... redactar objetivos para mis asignaturas.	0,701	0,212	0,203	-0,025	0,009	-0,208	0,177
NECESITO52	... redactar las competencias que quiero desarrollar en mis estudiantes.	0,680	0,196	0,249	-0,106	0,047	-0,093	0,160
NECESITO57	... seleccionar las actividades de evaluación más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,651	0,131	0,109	0,087	-0,087	0,150	0,170
NECESITO55	...seleccionar los contenidos más relevantes para enseñar en mi asignatura.	0,631	0,211	0,166	0,086	-0,016	-0,094	0,177
NECESITO48	... utilizar de forma efectiva las plataformas de aprendizaje (Ej. Moodle) en mis asignaturas.	0,367	-0,011	0,098	0,270	-0,091	0,384	0,317
NECESITO45	... elaborar materiales didácticos impresos para apoyar el aprendizaje en mis asignaturas (p.e. guías de estudio).	0,331	0,251	-0,049	0,264	-0,046	0,330	0,236
NECESITO46	... elaborar materiales didácticos en soporte digital para el aprendizaje en mis asignaturas.	0,321	0,057	-0,003	0,286	-0,095	0,475	0,267
NECESITO47	... realizar una presentación efectiva.	0,300	0,372	0,007	0,145	-0,052	0,289	0,251
NECESITO22	... estimular el procesamiento profundo de la información por parte de los estudiantes.	0,253	0,188	-0,070	0,359	0,185	0,162	0,326

NECESITO44	... utilizar de forma efectiva las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) en mis asignaturas.	0,242	0,225	-0,014	0,258	-0,064	0,441	0,234
NECESITO40	... tratar con estudiantes difíciles.	0,232	0,552	-0,128	-0,006	0,155	0,156	0,355
NECESITO08	... diseñar pautas para evaluar a mis estudiantes mediante observación (p.e. pautas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas).	0,188	0,013	0,524	0,056	0,120	0,129	0,306
NECESITO26	... determinar qué metodologías puedo utilizar para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes en la clínica.	0,178	0,230	0,301	0,197	0,122	-0,028	0,358
NECESITO02	... conocer los diversos tipos de evaluación que puedo emplear en mi asignatura.	0,174	0,038	0,534	0,131	-0,061	0,155	0,347
NECESITO20	... elaborar un perfil de egreso.	0,172	-0,085	0,146	0,187	0,560	0,010	0,335
NECESITO41	... tener un trato empático con los estudiantes.	0,159	0,914	-0,108	-0,095	-0,023	0,000	0,171
NECESITO06	... implementar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	0,158	-0,146	0,807	0,061	-0,070	-0,045	0,316
NECESITO17	... utilizar plataformas de ingreso de calificaciones.	0,150	0,341	0,035	0,037	0,240	-0,012	0,605
NECESITO39	... ejercer la docencia con profesionalismo.	0,147	0,743	-0,103	0,018	0,065	0,103	0,232
NECESITO43	... comunicarme efectivamente con mis estudiantes.	0,138	0,808	-0,059	-0,006	-0,065	0,104	0,192
NECESITO24	... estimular el aprendizaje autónomo en mis estudiantes.	0,116	0,396	0,040	0,295	0,099	0,131	0,300
NECESITO21	... coordinar equipos docentes.	0,104	0,118	0,054	0,199	0,523	-0,062	0,423
NECESITO09	... realizar una evaluación formativa para los alumnos de forma adecuada.	0,095	0,128	0,558	-0,008	0,082	0,154	0,328
NECESITO03	... elaborar pruebas escritas (p.e. de opción múltiple, ensayo y/o respuesta breve, verdadero/falso).	0,088	0,145	0,521	0,118	0,057	0,031	0,369
NECESITO28	... entregar una retroalimentación efectiva a mis estudiantes sobre su desempeño.	0,088	0,517	0,048	0,275	0,007	0,072	0,298
NECESITO07	... evaluar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	0,083	-0,088	0,838	0,076	-0,115	0,010	0,295
NECESITO42	... motivar a los estudiantes durante las clases.	0,083	0,743	0,048	0,099	-0,020	0,011	0,217
NECESITO23	... estimular el trabajo en equipo de mis estudiantes.	0,076	0,471	0,077	0,259	0,036	0,121	0,306
NECESITO01	... decidir qué debo evaluar en mis asignaturas.	0,073	0,223	0,487	0,098	0,047	-0,069	0,442
NECESITO27	... estimular el pensamiento crítico por parte de los estudiantes.	0,067	0,443	0,205	0,343	0,028	-0,094	0,270
NECESITO10	... realizar un portafolio docente con evidencia de mi actividad académica.	0,064	-0,011	0,633	0,162	-0,135	0,231	0,332
NECESITO05	... aplicar metodologías de evaluación de competencias clínicas (tales como OSCE, Mini-Cex y evaluación en 360°).	0,049	-0,137	0,550	0,085	0,118	0,010	0,592
NECESITO12	... diseñar una encuesta de evaluación docente para mis alumnos.	0,045	-0,106	0,568	0,022	0,190	0,289	0,327
NECESITO19	... participar dentro del proceso de acreditación de las carreras en Chile.	0,038	-0,116	-0,058	0,116	0,898	-0,019	0,216
NECESITO13	... reconocer los estándares de desempeño docente que debo alcanzar en mi trabajo.	0,032	0,149	0,428	0,015	0,029	0,436	0,283
NECESITO25	... ayudar a los estudiantes a buscar información actualizada.	0,028	0,342	0,152	0,452	0,031	-0,014	0,314
NECESITO34	... fomentar la responsabilidad en mis estudiantes.	0,025	0,872	0,166	-0,020	-0,147	-0,037	0,170
NECESITO15	... reconocer los estándares de acreditación que aplican a las carreras donde dicto docencia.	0,016	0,151	0,302	-0,295	0,474	0,333	0,295
NECESITO04	... diseñar exámenes orales.	0,012	0,092	0,633	0,042	0,065	0,026	0,416

NECESITO30	... realizar lectura crítica de artículos de investigación en educación en ciencias de la salud.	0,011	0,233	-0,052	0,638	0,130	0,098	0,251
NECESITO11	... interpretar las encuestas de evaluación docente que realizan los alumnos.	0,000	0,077	0,476	-0,070	0,115	0,338	0,444
NECESITO18	... participar dentro del proceso de acreditación de las universidades en Chile.	-0,002	-0,066	-0,016	0,111	0,898	-0,058	0,203
NECESITO31	... escribir reportes de investigación (p.e. artículos, tesis, etc.) en educación en ciencias de la salud.	-0,011	-0,030	0,107	0,845	0,025	0,002	0,204
NECESITO35	... inculcar un comportamiento altruista en mis estudiantes.	-0,017	0,938	0,074	-0,036	-0,108	-0,021	0,177
NECESITO36	... inculcar un comportamiento respetuoso en mis estudiantes	-0,034	1,002	0,003	-0,046	-0,047	0,010	0,100
NECESITO14	... evaluar mi propio desempeño en las asignaturas.	-0,035	0,198	0,450	-0,032	0,100	0,452	0,226
NECESITO38	... inculcar un comportamiento ético en mis estudiantes.	-0,041	1,006	-0,053	-0,036	0,046	0,020	0,078
NECESITO32	... realizar reportes presenciales de investigación (p.e. presentaciones en congresos, pósters, etc.) en educación en ciencias de la salud.	-0,045	0,006	0,217	0,749	-0,050	0,072	0,247
NECESITO37	... inculcar vocación de servicio en mis estudiantes.	-0,052	1,038	-0,057	-0,061	0,024	-0,002	0,089
NECESITO16	... reconocer los estándares de acreditación que aplican para las universidades.	-0,056	0,158	0,388	-0,211	0,459	0,266	0,300
NECESITO29	... realizar una investigación en educación en ciencias de la salud.	-0,069	0,018	0,099	0,617	0,273	0,040	0,361
NECESITO33	... incentivar la investigación en los estudiantes.	-0,103	0,590	0,104	0,311	0,010	-0,051	0,390

Fuente: Elaboración propia.

Así, los factores quedaron conformados como sigue:

- Factor I: Se denominó *Planificación de la enseñanza*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,98$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,74$ (Ítem 45) y $r = 0,91$ (Ítem 56).
- Factor II: Se denominó *Formación integral del estudiante*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,97$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,55$ (Ítem 17) y $r = 0,92$ (Ítem 38).
- Factor III: Se denominó *Estrategias de evaluación*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,95$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,57$ (Ítem 05) y $r = 0,81$ (Ítem 08).
- Factor IV: Se denominó *Investigación en educación*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,92$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,69$ (Ítem 22) y $r = 0,84$ (Ítem 30).

- Factor V: Se denominó *Gestión*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,90$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,66$ (Ítem 21) y $r = 0,77$ (Ítem 18).
- Factor VI: Se denominó *Uso de TIC's*. Presentó un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,90$; con correlaciones entre los ítems y el total corregido entre $r = 0,79$ (Ítem 48) y $r = 0,83$ (Ítem 44).

La composición y definición conceptual de los factores se detalla en la Tabla 15.

Tabla 15. Factores identificados para el cuestionario de necesidades de formación docente: definición conceptual e ítems incluidos.

Factor	Definición conceptual	Ítems incluidos (de mayor a menor carga)
I: Planificación de la enseñanza	Actividades que permiten generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante.	49, 51, 60, 54, 62, 59, 61, 58, 50, 56, 53, 52, 57, 55 y 45.
II: Formación integral del estudiante	Estrategias de enseñanza útiles para inculcar un comportamiento respetuoso, altruista y ético, transmitir valores y motivar a los estudiantes a hacerse responsable de su aprendizaje.	37, 38, 36, 35, 41, 34, 43, 39, 42, 33, 40, 28, 23, 27, 24, 47 y 17.
III: Estrategias de evaluación	Actividades que buscan realizar una evaluación tanto del aprendizaje del estudiante, como del desempeño docente.	07, 06, 10, 04, 12, 09, 05, 02, 08, 03, 01, 11, 14, 13 y 26
IV: Investigación en educación	Actividades que me permitan realizar investigación en Educación médica para Ciencias de la salud.	31, 32, 30, 29, 25 y 22
V: Gestión	Actividades relacionadas con la coordinación de equipos docentes tanto dentro de una carrera, una universidad o entre universidades. Así como actividades relacionadas con el proceso de acreditación de carreras y/o universidades en Chile.	18, 19, 20, 21, 15 y 16.
VI: Uso de TIC's	Actividades para diseñar y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando a su vez, el uso de éstas por parte de los estudiantes.	46, 44 y 48

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se calculó sus puntajes sumando sus ítems y se realizó un análisis descriptivo de cada uno. Para facilitar la interpretación de los puntajes de los factores, se sugieren tres niveles interpretativos: Nivel bajo (puntajes inferiores al percentil 25), Nivel medio (puntajes iguales o mayores al percentil 25 y menores al percentil 75) y Nivel alto (puntajes iguales o mayores al percentil 75) (Tabla 16).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario de necesidades de formación docente, en docentes de carreras de la salud.

Estadísticos	Planificación de la enseñanza	Formación integral del estudiante	Estrategias de evaluación	Investigación en educación	Gestión	Uso de TIC's
Número de ítems	15	17	15	6	6	3
Alfa de Cronbach	0,98	0,97	0,95	0,92	0,90	0,90
Media aritmética	74,69	76,45	75,27	30,14	31,10	15,39
Desviación estándar	19,99	23,87	16,85	7,78	6,66	4,21
Percentil 25	63	61	66	25	27	13
Percentil 50	77	79	78	31	31	16
Percentil 75	89	92	87	36	36	18
Asimetría	-0,87	-0,31	-0,84	-0,67	-0,43	-0,81
Curtosis	3,72	2,56	3,90	3,21	3,07	3,59

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se analizó la correlación entre los factores del Cuestionario de necesidades de formación docente, mostrando correlaciones directas y estadísticamente significativas entre todos ellos (Tabla 17).

Tabla 17. Correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario de necesidades de formación docente, en docentes de carreras de la salud.

FACTORES	1	2	3	4	5	6
1. Necesito formación en Planificación de la enseñanza	0,98 ^a					
2. Necesito formación en Formación integral del estudiante	0,78***	0,97 ^a				
3. Necesito formación en Estrategias de evaluación	0,80***	0,72***	0,95 ^a			
4. Necesito formación en Investigación en Educación	0,74***	0,76***	0,76***	0,92 ^a		
5. Necesito formación en Gestión	0,62***	0,53***	0,73***	0,60***	0,90 ^a	
6. Necesito formación en Uso de TIC's	0,79***	0,75***	0,73***	0,74***	0,52***	0,90 ^a

N = 251; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. ^a Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.
Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar la relación entre el contexto de la docencia y la participación en actividades de capacitación en educación, y la percepción de autoeficacia docente y las necesidades de formación docente, se realizaron modelos de regresión lineal múltiple por cada cuestionario.

Modelos de regresión lineal múltiple del Cuestionario de Percepción de autoeficacia docente

Se realizaron dos modelos por cada factor del Cuestionario de percepción de autoeficacia docente. En ambos modelos, cada factor se consideró como una variable dependiente, sólo cambiaron las variables independientes. El primer modelo tiene relación con las características sociodemográficas, por lo que se consideraron como variables independientes: el sexo (donde 1=Mujer y 0=Hombre), la edad, el dictar docencia en universidades del CRUCH, dictar docencia en universidades fuera del CRUCH, dictar docencia en enfermería, en medicina, en obstetricia y puericultura, en kinesiología, en odontología, en terapia ocupacional, en fonoaudiología, en tecnología médica y en nutrición; y en los primeros dos años de la carrera, en los niveles intermedios y en los últimos dos años. El segundo, tiene relación con las características académicas, por lo que se consideraron como variables independientes el sexo (donde 1=Mujer y 0=Hombre), la edad, la

experiencia docente en pregrado, la experiencia docente en postgrado, la realización de un magíster, la realización de un doctorado, el haber participado de una jornada de capacitación en educación, el haber participado de un seminario de capacitación en educación, el haber participado de un curso de capacitación en educación, el haber participado de un postítulo en educación, el haber participado de un diplomado en educación y el haber participado de un taller de capacitación en educación.

Los modelos de regresión consideraron la varianza explicada conjunta de todas estas variables independientes, para los cuales se informa el coeficiente Beta (B), el error estándar (EE), el coeficiente Beta estandarizado (β) y el coeficiente de correlación semiparcial al cuadrado (sr^2). Dado que el sexo es una variable categórica, se ingresó como la variable dummy Mujer, en donde 1 = Pertenece y 0 = No pertenece (Pardo, San Martín y Ruíz, 2010). Procedimientos similares se siguieron con el tipo de universidad, la carrera, el nivel en que se dicta docencia, la experiencia docente en pregrado y postgrado, la realización de un magíster, la realización de un doctorado y la participación en actividades de capacitación en educación.

En el primer modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,86$; $p<0,05$. Individualmente, dictar clases en odontología ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia, y dictar clases en los primeros años ($p<0,05$) y en los años intermedios ($p<0,05$) de carrera se asoció a una mayor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia (Tabla 18).

Tabla 18. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	57,57			
Sexo (1=Mujer)	-0,79	1,52	-0,03	0,00
Edad	0,04	0,84	0,03	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,97	1,77	0,04	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	1,27	1,96	0,05	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	1,30	1,89	0,05	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-1,45	2,25	-0,05	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	0,20	2,29	0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-2,64	1,62	-0,11	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-3,96*	1,75	-0,16	0,02
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	2,38	3,00	0,06	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	2,40	2,05	0,08	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,03	2,50	0,00	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,38	2,21	0,01	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	3,76*	1,61	0,17	0,02
Docencia en años intermedios (1=Sí)	3,61*	1,63	0,15	0,02
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,59	1,59	-0,03	0,00

$R^2=0,11$ $R^2_{adj}=0,05$

$N = 247$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=9,32$; $p<0,0001$. Individualmente, haber participado de un magíster ($p<0,0001$), de un doctorado ($p<0,01$), de un postítulo ($p<0,01$) o de un diplomado ($p<0,01$) se asocia a una mayor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia (Tabla 19).

Tabla 19. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	287,55			
Sexo (1=Mujer)	-0,44	1,28	-0,02	0,00
Edad	-0,16	0,10	-0,13	0,01
Experiencia en pregrado	-0,11	0,15	-0,06	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	-0,09	0,01
Magíster (1=Sí)	5,34***	1,49	0,23	0,04
Doctorado (1=Sí)	7,61**	2,28	0,20	0,03
Capacitación en jornada (1=Sí)	2,85	1,61	0,12	0,01
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,10	1,67	0,00	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	2,70	1,45	0,12	0,01
Capacitación en postítulos (1=Sí)	5,63**	1,61	0,23	0,04
Capacitación en diplomado (1=Sí)	4,19**	1,36	0,18	0,03
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,62	1,35	-0,03	0,00

$R^2=0,33$ $R^2_{adj}=0,29$

$N = 240$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el tercer modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,41$; $p=0,014$. Individualmente, dictar clases en la carrera de kinesiología ($p<0,05$) y en la carrera de odontología ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza. Asimismo, realizar docencia en los primeros años de carrera ($p<0,05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza (Tabla 20).

Tabla 20. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	43,79			
Sexo (1=Mujer)	-1,49	1,22	-0,08	0,00
Edad	0,05	0,07	0,06	0,01
Universidad CRUCH (1=Sí)	-0,20	1,41	-0,01	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	1,53	1,57	0,08	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,28	1,51	0,01	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-1,94	1,80	-0,09	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	0,22	1,83	0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-2,60*	1,30	-0,14	0,02
Docencia en odontología (1=Sí)	-3,21*	1,40	-0,16	0,02
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	-1,23	2,40	-0,04	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	1,36	1,64	0,06	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	2,94	2,00	0,12	0,01
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,06	1,77	0,00	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	2,81*	1,29	0,16	0,02
Docencia en años intermedios (1=Sí)	2,31	1,30	0,12	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	0,45	1,26	0,03	0,00

$R^2=0,09$ $R^2_{adj}=0,03$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el cuarto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=4,30$; $p<0,001$. Individualmente, haber participado de un postítulo ($p<0,05$) o de un diplomado ($p<0,05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza (Tabla 21).

Tabla 21. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	-26,30			
Sexo (1=Mujer)	-1,03	1,12	-0,06	0,00
Edad	-0,04	0,09	-0,43	0,00
Experiencia en pregrado	0,04	0,13	0,03	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	-0,00	0,00
Magíster (1=Sí)	0,74	1,29	0,02	0,00
Doctorado (1=Sí)	0,93	1,98	0,03	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	2,59	1,40	0,14	0,01
Capacitación en seminario (1=Sí)	2,03	1,46	0,11	0,01
Capacitación en cursos (1=Sí)	1,76	1,26	0,10	0,01
Capacitación en postítulos (1=Sí)	3,00*	1,40	0,16	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	2,59*	1,19	0,14	0,02
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,08	1,18	-0,00	0,00

$R^2=0,19$ $R^2_{adj}=0,14$

N=240; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el quinto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=0,97$; $p=0,49$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 22).

Tabla 22. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	33,90			
Sexo (1=Mujer)	-0,29	0,67	-0,03	0,00
Edad	-0,05	0,04	-0,10	0,01
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,16	0,78	0,01	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	-0,11	0,87	-0,01	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,74	0,84	0,07	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,49	1,00	-0,04	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-1,54	1,01	-0,13	0,01
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-1,16	0,72	-0,11	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,67	0,78	-0,06	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	0,17	1,32	0,01	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	0,19	0,90	0,02	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	1,30	1,11	0,10	0,01
Docencia en nutrición (1=Sí)	-0,14	0,98	-0,01	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	0,86	0,71	0,88	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	1,39	0,72	0,13	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	0,13	0,70	0,01	0,00

$R^2=0,06$ $R^2_{adj}= - 0,00$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el sexto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=3,40$; $p<0,001$. Individualmente, la edad ($p< 0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje, y el haber participado de un postítulo ($p<0,01$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje (Tabla 23).

Tabla 23. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en estimulación del aprendizaje.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	200,69			
Sexo (1=Mujer)	-2,25	0,62	-0,02	0,00
Edad	-0,11*	0,05	-0,21	0,01
Experiencia en pregrado	-0,08	0,07	-0,11	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	-0,04	0,00
Magíster (1=Sí)	0,35	0,72	0,03	0,00
Doctorado (1=Sí)	1,33	1,10	0,08	0,01
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,99	0,78	0,98	0,01
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,49	0,81	0,05	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	0,35	0,70	0,04	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	2,66**	0,79	0,25	0,04
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,70	0,66	0,07	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,15	0,66	-0,02	0,00

$R^2=0,15$ $R^2_{adj}=0,11$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el séptimo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,66$; $p=0,05$. Individualmente, realizar docencia en los primeros años de carrera ($p<0,05$) se asocia a una mayor percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's (Tabla 24).

Tabla 24. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación de las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	28,36			
Sexo (1=Mujer)	-0,73	0,64	-0,08	0,01
Edad	-0,03	0,03	-0,06	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	-0,75	0,74	-0,08	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,10	0,82	0,01	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,90	0,79	0,09	0,01
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,04	0,94	-0,00	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-0,07	0,96	-0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-0,91	0,68	-0,09	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,56	0,74	-0,05	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	-0,42	1,25	-0,03	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	1,19	0,86	0,10	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,08	1,05	0,01	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,84	0,93	0,07	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	1,58*	0,67	0,17	0,02
Docencia en años intermedios (1=Sí)	1,21	0,68	0,12	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,48	0,66	-0,05	0,00

$R^2=0,10$ $R^2_{adj}=0,04$

N=247; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el octavo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=4,71$; $p<0,001$. Individualmente, la edad ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's. En cambio, el haber participado de un doctorado ($p<0,01$), de un postítulo ($p<0,05$) o de un diplomado ($p<0,05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's (Tabla 25).

Tabla 25. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	91,54			
Sexo (1=Mujer)	-0,36	0,59	-0,04	0,00
Edad	-0,11*	0,05	-0,22	0,02
Experiencia en pregrado	-0,03	0,07	-0,04	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,03	0,00
Magíster (1=Sí)	0,80	0,68	0,08	0,00
Doctorado (1=Sí)	3,34**	1,05	0,21	0,04
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,59	0,74	0,06	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,58	0,77	0,06	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	1,08	0,67	0,11	0,01
Capacitación en postítulos (1=Sí)	1,88*	0,74	0,18	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	1,51*	0,63	0,16	0,02
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,09	0,62	-0,01	0,00

$R^2=0,20$ $R^2_{adj}=0,16$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el noveno modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente como rol modelo y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=0,53$; $p=0,93$ Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 26).

Tabla 26. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente como rol modelo.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	48,01			
Sexo (1=Mujer)	0,53	0,86	0,04	0,00
Edad	-0,00	0,05	-0,01	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	-0,05	1,01	-0,00	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,93	1,11	0,07	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	1,13	1,08	0,08	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,09	1,28	-0,01	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-1,68	1,30	-0,11	0,01
Docencia en kinesiología (1=Sí)	0,42	0,92	0,03	0,00
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,28	1,00	-0,02	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	0,79	1,79	0,04	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-1,57	1,17	-0,10	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-0,43	1,42	-0,02	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,16	1,26	0,01	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	1,32	0,91	0,11	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	0,61	0,93	0,05	0,00
Docencia en últimos años (1=Sí)	1,02	0,90	0,08	0,01

$R^2=0,04$ $R^2_{adj}= - 0,03$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente como rol modelo y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=0,73$; $p=0,72$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 27).

Tabla 27. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente como rol modelo.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	12,28			
Sexo (1=Mujer)	0,40	0,84	0,03	0,00
Edad	-0,01	0,07	-0,02	0,00
Experiencia en pregrado	0,02	0,10	0,02	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	-0,02	0,00
Magíster (1=Sí)	0,21	0,97	0,02	0,00
Doctorado (1=Sí)	1,75	1,49	0,08	0,01
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,13	1,06	0,01	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,81	1,09	0,06	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	0,38	0,95	0,03	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	1,52	1,06	0,11	0,01
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,75	0,89	0,06	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,28	0,89	-0,02	0,00
				$R^2=0,04$ $R^2_{adj}= - 0,01$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el undécimo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,02$; $p=0,43$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 28).

Tabla 28. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	20,98			
Sexo (1=Mujer)	-0,39	0,67	-0,04	0,00
Edad	-0,00	0,04	-0,01	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,86	0,77	0,09	0,01
Universidad no CRUCH (1=Sí)	-0,75	0,86	-0,07	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,46	0,83	0,04	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	0,70	0,98	0,06	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-1,67	1,00	-0,14	0,01
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-0,46	0,71	-0,05	0,00
Docencia en odontología (1=Sí)	0,44	0,77	0,04	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	-0,07	1,31	-0,00	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	0,12	0,90	0,01	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,56	1,10	0,04	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	1,39	0,97	0,11	0,01
Docencia en primeros años (1=Sí)	0,85	0,70	0,09	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	0,99	0,71	0,09	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,05	0,70	-0,01	0,00

$R^2=0,07$ $R^2_{adj}= 0,00$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el duodécimo modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=5,86$; $p<0,001$. Individualmente, la edad ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en investigación educativa. Al contrario, el haber realizado un magíster ($p<0,05$), un doctorado ($p<0,001$) o un postítulo ($p<0,05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en investigación educativa (Tabla 29).

Tabla 29. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en investigación educativa.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	271,80			
Sexo (1=Mujer)	-0,19	0,59	-0,02	0,00
Edad	-0,10*	0,05	-0,19	0,02
Experiencia en pregrado	-0,12	0,07	-0,16	0,01
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,04	0,00
Magíster (1=Sí)	1,53*	0,69	0,15	0,02
Doctorado (1=Sí)	4,47***	1,05	0,27	0,06
Capacitación en jornada (1=Sí)	1,41	0,75	0,14	0,01
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,54	0,77	0,05	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	-0,40	0,67	-0,04	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	1,89*	0,75	-0,18	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,77	0,63	0,01	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	0,27	0,63	0,03	0,00
				$R^2=0,24$ $R^2_{adj}= 0,20$

N=240; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimotercer modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,39$; $p=0,15$. Individualmente realizar docencia en kinesiología ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en evaluación docente, y realizar docencia en años intermedios de la carrera ($p<0, 05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación docente (Tabla 30).

Tabla 30. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	21,66			
Sexo (1=Mujer)	-0,86	0,58	-0,10	0,01
Edad	0,01	0,03	0,02	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,19	0,67	0,02	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,16	0,74	0,02	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,07	0,72	0,01	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-1,09	0,85	-0,10	0,01
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-0,07	0,87	-0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-1,21*	0,61	-0,14	0,02
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,13	0,67	-0,01	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	-0,63	1,14	-0,04	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	0,39	0,79	0,04	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,44	0,95	0,04	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	1,51	0,84	0,14	0,01
Docencia en primeros años (1=Sí)	1,09	0,61	0,13	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	1,29*	0,62	0,14	0,02
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,49	0,60	-0,06	0,00

$R^2=0,09$ $R^2_{adj}= 0,02$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimocuarto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=4,84$; $p<0,001$. Individualmente, el haber realizado un magíster ($p<0,05$), un postítulo ($p<0,05$) o haber participado en una jornada de capacitación ($p<0,05$), se asocia a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación docente (Tabla 31).

Tabla 31. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en evaluación docente.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	21,90			
Sexo (1=Mujer)	-0,46	0,53	-0,05	0,00
Edad	-0,03	0,04	-0,06	0,00
Experiencia en pregrado	-0,00	0,06	-0,09	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	0,04	0,01
Magíster (1=Sí)	1,37*	0,61	0,16	0,02
Doctorado (1=Sí)	0,49	0,94	0,03	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	1,43*	0,66	0,16	0,02
Capacitación en seminario (1=Sí)	-0,06	0,69	-0,01	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	1,17	0,60	0,14	0,01
Capacitación en postítulos (1=Sí)	1,35*	0,66	0,15	0,01
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,94	0,56	0,11	0,01
Capacitación en talleres (1=Sí)	0,35	0,56	0,04	0,00

$R^2=0,20$ $R^2_{adj}= 0,16$

N=240; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimoquinto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en gestión y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,32$; $p=0,18$. Individualmente, la edad ($p<0,05$) y realizar docencia en kinesiología ($p<0,05$) se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en gestión. En cambio, realizar docencia en años intermedios de la carrera ($p<0,05$) se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en gestión (Tabla 32).

Tabla 32. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente en gestión.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	14,99			
Sexo (1=Mujer)	-1,14	0,56	-0,13	0,02
Edad	0,05*	0,03	0,12	0,01
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,19	0,66	0,02	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	-0,03	0,73	-0,00	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	-0,67	0,70	-0,07	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,65	0,83	-0,06	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	0,07	0,85	0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-1,33*	0,60	-0,15	0,02
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,68	0,65	-0,07	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	-0,12	1,11	-0,01	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	0,22	0,76	0,02	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,35	0,93	0,03	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,58	0,82	0,06	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	1,17	0,60	0,14	0,02
Docencia en años intermedios (1=Sí)	1,33*	0,60	0,15	0,02
Docencia en últimos años (1=Sí)	0,08	0,59	0,01	0,00

$R^2=0,08$ $R^2_{adj}= 0,02$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimosexto modelo, tomando como variable dependiente la percepción de autoeficacia docente en gestión y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=5,01$; $p<0,001$. Individualmente, el haber realizado un magíster ($p<0,05$), un postítulo ($p<0,05$) o haber participado en una jornada de capacitación ($p<0,05$), se asocia a una mayor percepción de autoeficacia docente en gestión (Tabla 33).

Tabla 33. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y la percepción de autoeficacia docente en gestión.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	4,99			
Sexo (1=Mujer)	-0,77	0,51	-0,09	0,01
Edad	0,01	0,04	0,03	0,00
Experiencia en pregrado	0,00	0,06	0,01	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,01	0,00
Magíster (1=Sí)	1,53*	0,59	0,18	0,02
Doctorado (1=Sí)	1,10	0,91	0,08	0,01
Capacitación en jornada (1=Sí)	1,42*	0,64	0,17	0,02
Capacitación en seminario (1=Sí)	0,67	0,67	0,08	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	-0,04	0,58	-0,00	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	1,28	0,64	0,14	0,01
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,89	0,54	0,10	0,01
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,09	0,54	-0,01	0,00

$R^2=0,21$ $R^2_{adj}= 0,17$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

Modelos de regresión lineal múltiple del Cuestionario de Necesidades de formación docente

Se realizaron dos modelos por cada factor del Cuestionario de Necesidades de formación docente. En ambos modelos cada factor, se consideró como una variable dependiente, sólo cambiaron las variables independientes. El primer modelo tiene relación con las características sociodemográficas, por lo que se consideraron como variables independientes: el sexo (donde 1=Mujer y 0=Hombre), la edad, el dictar docencia en universidades del CRUCH, dictar docencia en universidades fuera del CRUCH, dictar docencia en enfermería, en medicina, en obstetricia y puericultura, en kinesiología, en odontología, en terapia ocupacional, en fonoaudiología, en tecnología médica y en nutrición; y en los primeros dos años de la carrera, en los

niveles intermedios y en los últimos dos años. El segundo, tiene relación con las características académicas, por lo que se consideraron como variables independientes el sexo (donde 1=Mujer y 0=Hombre), la edad, la experiencia docente en pregrado, la experiencia docente en postgrado, la realización de un magíster, la realización de un doctorado, el haber participado de una jornada de capacitación en educación, el haber participado de un seminario de capacitación en educación, el haber participado de un curso de capacitación en educación, el haber participado de un postítulo en educación, el haber participado de un diplomado en educación y el haber participado de un taller de capacitación en educación.

Los modelos de regresión consideraron la varianza explicada conjunta de todas estas variables independientes, para los cuales se informa el coeficiente Beta (B), el error estándar (EE), el coeficiente Beta estandarizado (β) y el coeficiente de correlación semiparcial al cuadrado (sr^2). Dado que el sexo es una variable categórica, se ingresó como la variable dummy Mujer, en donde 1 = Pertenece y 0 = No pertenece (Pardo, San Martín y Ruíz, 2010). Procedimientos similares se siguieron con el tipo de universidad, la carrera, el nivel en que se dicta docencia, la experiencia docente en pregrado y postgrado, la realización de un Magíster, la realización de un Doctorado y la participación en actividades de capacitación en educación.

En el primer modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,36$; $p=0,08$. Individualmente, realizar docencia en Fonoaudiología ($p<0,01$) se asocia a una menor necesidad de formación docente en planificación de la enseñanza (Tabla 34).

Tabla 34. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	93,82			
Sexo (1=Mujer)	-1,90	2,74	-0,05	0,00
Edad	-0,11	0,15	-0,05	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	-0,86	3,18	-0,02	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	-1,10	3,53	-0,02	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,33	3,40	0,01	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	1,56	4,04	0,03	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-2,53	4,12	-0,05	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-3,11	2,92	-0,07	0,00
Docencia en odontología (1=Sí)	1,34	3,16	0,03	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	2,16	5,39	0,03	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-9,94**	3,69	-0,20	0,03
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-2,66	4,50	-0,05	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,50	3,98	0,01	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-4,73	2,89	-0,12	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-5,49	2,93	-0,12	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	-2,28	2,86	-0,06	0,00

$R^2=0,09$ $R^2_{adj}= 0,02$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el segundo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=2,33$; $p<0,01$. Individualmente, el haber realizado un postítulo ($p<0,05$) se asocia a una menor necesidad de formación docente en planificación de la enseñanza (Tabla 35).

Tabla 35. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en planificación de la enseñanza.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	-264,61			
Sexo (1=Mujer)	-1,53	2,65	-0,04	0,00
Edad	0,06	0,21	0,03	0,00
Experiencia en pregrado	0,17	0,31	0,06	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,04	0,00
Magíster (1=Sí)	-3,79	3,07	-0,09	0,01
Doctorado (1=Sí)	-1,36	4,70	-0,02	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	1,80	3,33	0,04	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	-2,98	3,45	-0,07	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	-4,09	2,99	-0,10	0,01
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-8,56*	3,33	-0,20	0,03
Capacitación en diplomado (1=Sí)	-2,70	2,80	-0,07	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,20	2,80	-0,00	0,00

$R^2=0,11$ $R^2_{adj}= 0,06$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el tercer modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=0,90$; $p=0,56$. Individualmente, realizar docencia en kinesiología ($p<0,05$) se asocia a una menor necesidad de formación docente en formación integral del estudiante (Tabla 36).

Tabla 36. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	86,70			
Sexo (1=Mujer)	-1,93	3,31	-0,04	0,00
Edad	0,97	0,18	0,04	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	2,42	3,85	0,05	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,07	4,27	0,00	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	-0,15	4,12	-0,00	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	1,02	4,90	0,02	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-0,13	4,99	-0,00	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-7,45*	3,53	-0,15	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,68	3,83	-0,01	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	5,71	6,53	0,07	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-8,47	4,47	-0,14	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-6,20	5,45	-0,09	0,01
Docencia en nutrición (1=Sí)	-1,12	4,82	-0,02	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-2,96	3,50	-0,06	0,00
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-4,33	3,55	-0,08	0,00
Docencia en últimos años (1=Sí)	-2,36	3,46	-0,05	0,00
				$R^2=0,06$ $R^2_{adj}= -0,01$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el cuarto modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=1,30$; $p=0,22$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 37).

Tabla 37. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en formación integral del estudiante.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	-653,13			
Sexo (1=Mujer)	-0,42	3,23	-0,01	0,00
Edad	0,34	0,26	0,13	0,00
Experiencia en pregrado	0,36	0,38	0,10	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,03	0,00
Magíster (1=Sí)	-6,10	3,75	-0,12	0,01
Doctorado (1=Sí)	0,94	5,75	0,01	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	4,65	4,07	0,09	0,01
Capacitación en seminario (1=Sí)	-2,59	4,22	-0,05	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	-2,61	3,65	-0,05	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-6,32	4,07	-0,12	0,00
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,65	3,43	0,01	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-2,43	3,42	-0,05	0,00
				$R^2=0,06$ $R^2_{adj}= 0,02$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el quinto modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,61$; $p=0,07$. Individualmente, realizar docencia en fonoaudiología ($p<0,05$) se asoció a una menor necesidad de formación docente en estrategias de evaluación (Tabla 38).

Tabla 38. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	91,41			
Sexo (1=Mujer)	-1,85	2,29	-0,05	0,00
Edad	-0,11	0,13	-0,06	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	-1,34	2,66	-0,04	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,79	2,95	0,02	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,90	2,85	0,02	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	0,30	3,38	0,01	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-4,72	3,44	-0,11	0,01
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-3,20	2,44	-0,09	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,62	2,64	-0,02	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	3,80	4,51	0,07	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-6,14*	3,09	-0,14	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-4,12	3,76	-0,09	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	0,55	3,33	0,01	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-4,31	2,42	-0,13	0,01
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-3,84	2,45	-0,10	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	-1,42	2,39	-0,04	0,00

$R^2=0,10$ $R^2_{adj}=0,04$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el sexto modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=2,36$; $p<0,01$. Individualmente, el haber realizado un postítulo ($p<0,05$) se asocia a menor necesidad de formación docente en estrategias de evaluación (Tabla 39).

Tabla 39. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en estrategias de evaluación.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	-192,93			
Sexo (1=Mujer)	-1,81	2,23	-0,05	0,00
Edad	-0,01	0,18	-0,01	0,00
Experiencia en pregrado	0,14	0,26	0,05	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,01	0,00
Magíster (1=Sí)	-2,10	2,59	-0,06	0,00
Doctorado (1=Sí)	-1,30	3,96	-0,02	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	1,63	2,80	0,05	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	-4,08	2,91	-0,13	0,01
Capacitación en cursos (1=Sí)	-2,00	2,52	-0,06	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-5,96*	2,81	-0,16	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	-0,96	2,37	-0,03	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-3,37	2,36	-0,10	0,01

$R^2=0,11$ $R^2_{adj}= 0,06$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el séptimo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en investigación en educación y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=0,90$; $p=0,57$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 40).

Tabla 40. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en investigación en educación.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	35,99			
Sexo (1=Mujer)	-1,13	1,08	-0,07	0,00
Edad	-0,03	0,06	-0,04	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	-0,34	1,25	-0,02	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,37	1,39	0,02	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,24	1,34	0,01	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,04	1,54	-0,00	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-0,93	1,62	-0,05	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-1,99	1,15	-0,12	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-1,56	1,25	-0,09	0,01
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	2,65	2,12	0,10	0,01
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-2,07	1,46	-0,11	0,01
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-1,74	1,77	-0,08	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	-0,92	1,57	-0,05	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-0,46	1,14	-0,03	0,00
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-1,11	1,16	-0,06	0,00
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,34	1,13	-0,02	0,00

$R^2=0,06$ $R^2_{adj}=-0,01$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el octavo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en investigación en educación y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=1,54$; $p=0,11$. Individualmente, el haber realizado un doctorado ($p<0,05$) se asocia a menor necesidad de formación docente en investigación en educación (Tabla 41).

Tabla 41. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en investigación en educación.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	-167,26			
Sexo (1=Mujer)	-1,04	1,05	-0,06	0,00
Edad	0,04	0,09	0,05	0,00
Experiencia en pregrado	0,10	0,12	0,08	0,00
Experiencia en postgrado	0,00	0,00	0,02	0,00
Magíster (1=Sí)	-1,06	1,22	-0,07	0,00
Doctorado (1=Sí)	-3,70*	1,87	-0,14	0,01
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,75	1,32	0,05	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	-1,14	1,37	-0,07	0,00
Capacitación en cursos (1=Sí)	-0,81	1,19	-0,05	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-2,20	1,32	-0,13	0,01
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,16	1,11	0,01	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,79	1,11	-0,05	0,00

*R*²=0,08 *R*²_{adj}= 0,03

N=240; * *p*<0,05; ** *p*<0,01; *** *p*<0,001. Fuente: Elaboración propia.

En el noveno modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en gestión y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=1,31$; $p=0,19$. Individualmente, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa (Tabla 42).

Tabla 42. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en gestión.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	37,87			
Sexo (1=Mujer)	-0,28	0,91	-0,02	0,00
Edad	-0,09	0,05	-0,13	0,01
Universidad CRUCH (1=Sí)	-1,03	1,06	-0,08	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	-0,18	1,17	-0,01	0,00
Docencia en enfermería (1=Sí)	0,96	1,13	0,07	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	0,57	1,35	0,04	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	-1,38	1,37	-0,08	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	0,03	0,97	0,00	0,00
Docencia en odontología (1=Sí)	-1,14	1,05	-0,08	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	0,56	1,79	0,02	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-1,40	1,23	-0,08	0,00
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	-2,14	1,50	-0,12	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	-0,85	1,32	-0,05	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-0,48	0,96	-0,04	0,00
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-0,86	0,98	-0,06	0,00
Docencia en últimos años (1=Sí)	-1,18	0,95	-0,09	0,00

$R^2=0,08$ $R^2_{adj}= 0,02$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el décimo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en gestión y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=2,48$; $p<0,01$. Individualmente, el haber realizado un postítulo ($p<0,05$) o haber participado en un seminario ($p<0,05$) se asocia a menor necesidad de formación docente en gestión (Tabla 43).

Tabla 43. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en gestión.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	-187,35			
Sexo (1=Mujer)	-0,51	0,87	-0,04	0,00
Edad	-0,04	0,07	-0,05	0,00
Experiencia en pregrado	0,11	0,10	0,11	0,00
Experiencia en postgrado	-0,00	0,00	-0,02	0,00
Magíster (1=Sí)	-1,52	1,01	-0,11	0,01
Doctorado (1=Sí)	0,18	1,55	0,01	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,99	1,10	0,07	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	-2,27*	1,14	-0,16	0,02
Capacitación en cursos (1=Sí)	-0,44	0,98	-0,03	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-2,32*	1,10	-0,16	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	0,87	0,92	0,06	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	0,33	0,92	0,02	0,00

$R^2=0,12$ $R^2_{adj}= 0,07$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el undécimo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en uso de TIC's y como variable independiente las características sociodemográficas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(16, 230)=0,93$; $p=0,54$. Individualmente, sólo realizar docencia en fonoaudiología ($p<0,05$) se asocia con menor necesidad de formación en uso de TIC's (Tabla 44).

Tabla 44. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características sociodemográficas y las necesidades de formación docente en uso de TIC's.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>β</i>	<i>sr</i> ²
Constante	15,68			
Sexo (1=Mujer)	0,47	0,59	0,05	0,00
Edad	0,00	0,03	0,01	0,00
Universidad CRUCH (1=Sí)	0,61	0,68	0,07	0,00
Universidad no CRUCH (1=Sí)	0,90	0,76	0,09	0,01
Docencia en enfermería (1=Sí)	-0,09	0,73	-0,01	0,00
Docencia en medicina (1=Sí)	-0,22	0,87	-0,02	0,00
Docencia en obstetricia y puericultura (1=Sí)	0,15	0,88	0,01	0,00
Docencia en kinesiología (1=Sí)	-0,83	0,62	-0,09	0,01
Docencia en odontología (1=Sí)	-0,48	0,68	-0,05	0,00
Docencia en terapia ocupacional (1=Sí)	0,26	1,15	0,02	0,00
Docencia en fonoaudiología (1=Sí)	-1,91*	0,79	-0,18	0,02
Docencia en tecnología médica (1=Sí)	0,25	0,96	0,02	0,00
Docencia en nutrición (1=Sí)	-0,68	0,85	-0,06	0,00
Docencia en primeros años (1=Sí)	-0,68	0,62	-0,08	0,00
Docencia en años intermedios (1=Sí)	-0,74	0,63	-0,08	0,01
Docencia en últimos años (1=Sí)	-0,58	0,61	-0,07	0,00

$R^2=0,06$ $R^2_{adj}=-0,00$

$N=247$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

En el duodécimo modelo, tomando como variable dependiente las necesidades de formación docente en uso de TIC's y como variable independiente las características académicas, se encontró que el conjunto de predictores no tenía una relación estadísticamente significativa con éste, $F(12, 227)=1,08$; $p=0,38$. Individualmente, el haber realizado un postítulo ($p<0,05$) se asocia a menor necesidad de formación docente en uso de TIC's (Tabla 45).

Tabla 45. Modelo de regresión lineal múltiple para evaluar la relación entre las características académicas y las necesidades de formación docente en uso de TIC's.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	-13,47			
Sexo (1=Mujer)	0,58	0,58	0,07	0,00
Edad	0,02	0,05	0,05	0,00
Experiencia en pregrado	0,01	0,07	0,02	0,00
Experiencia en postgrado	<0,001	0,00	-0,02	0,00
Magíster (1=Sí)	-0,18	0,67	-0,02	0,00
Doctorado (1=Sí)	-0,79	1,02	-0,05	0,00
Capacitación en jornada (1=Sí)	0,59	0,72	0,07	0,00
Capacitación en seminario (1=Sí)	-1,04	0,75	-0,11	0,01
Capacitación en cursos (1=Sí)	-0,19	0,65	-0,02	0,00
Capacitación en postítulos (1=Sí)	-1,57*	0,73	-0,17	0,02
Capacitación en diplomado (1=Sí)	-0,14	0,61	-0,02	0,00
Capacitación en talleres (1=Sí)	-0,11	0,61	-0,13	0,00

$R^2=0,05$ $R^2_{adj}= 0,00$

$N=240$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN



Capítulo VI. DISCUSIÓN

Luego de analizar la estructura factorial de los Cuestionarios de Percepción de autoeficacia docente y de Necesidades de formación docente, según los criterios de Kaiser-Guttman y el Análisis Paralelo de Horn, se identificaron en el primer cuestionario ocho factores: Planificación de la docencia, Evaluación de la enseñanza, Estimulación del aprendizaje, Uso de TIC`s, Rol de modelo, Investigación educativa, Evaluación docente y Gestión; y en el segundo cuestionario se identificaron 6 factores: Planificación de la enseñanza, Formación integral del estudiante, Estrategias de evaluación, Investigación en educación, Gestión y Uso de TIC`s. Los factores identificados en ambos cuestionarios coinciden con los roles docentes propuestos por Harden y Crosby⁴, Zabalza⁵ y Díaz¹; lo cual era de esperarse debido a que la construcción de los cuestionarios se basó en los roles y competencias docentes propuestas por los autores citados anteriormente.

Respecto a la confiabilidad o consistencia interna del Cuestionario de Percepción de autoeficacia docente, se encontró una correlación directa y estadísticamente significativa, con alfas de Cronbach entre 0,86 y 0,96 entre todos los factores del cuestionario. Lo mismo ocurre con el Cuestionario de Necesidades de formación docente, donde se encontraron correlaciones directas y estadísticamente significativas entre cada uno de los factores, con alfas de Cronbach entre 0,90 y 0,98. Ambos cuestionarios miden lo que se supone que deben medir, con índices de confiabilidad sobre 0,86; lo que según los criterios de George y Mallery⁴¹, son coeficientes buenos (>0,8) y excelentes (>0,9).

En relación a la descripción de la muestra, ésta fue de 251 docentes de carreras de la salud con edades entre los 23 y 66 años, la mayoría de los participantes reportó ser mujer, no estar jerarquizado/a, realizar docencia en pregrado en una o más Universidades dentro y fuera del CRUCH, principalmente en las carreras de Kinesiología, Enfermería y Odontología, en los años intermedios de carrera y poseer un contrato a honorario. Respecto a la participación en actividades de capacitación, la mayoría ha asistido a cursos de capacitación pedagógica y ha realizando un

magíster. Respecto a esto último, la mayoría estaba relacionada con su disciplina, no con su actividad docente. Lo anterior era de esperarse, ya que los profesores universitarios, en general, no tienen una verdadera formación pedagógica; sino que han llegado a la docencia como una alternativa de ejercicio profesional¹.

En relación a la percepción de autoeficacia docente y el género, no se encontró diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los modelos expuestos, lo que se correlaciona con un estudio sobre el sentimiento de autoeficacia según género en profesores chilenos, donde no se evidenció diferencia significativa y concluyeron que, tanto los profesores como las profesoras, se sienten altamente capaces para implicar a los estudiantes, para utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para manejar la disciplina del aula, y para atender las necesidades educativas de los estudiantes³².

Al analizar la relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de autoeficacia docente, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia y las condiciones de docencia, específicamente al año de carrera y a la carrera donde imparte docencia. Respecto al año de carrera donde imparte docencia, se encontró que dictar clases en los primeros años se asoció a una mayor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia, evaluación de la enseñanza y uso de TIC's. Los resultados anteriores se pueden deber a que los docentes que realizan clases en los primeros años de carrera, son en general docentes jóvenes y que, por lo tanto, están más relacionados con la tecnología que docentes de más edad. Además, el ser jóvenes les otorga mayor flexibilidad para adaptarse al nuevo paradigma educacional. Asimismo, realizar docencia en años intermedios de la carrera se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia, evaluación docente y en gestión. Sin embargo, se necesitan más estudios que estudien la o las razones de esta relación.

Respecto a la carrera donde imparte docencia, se encontró que dictar clases en odontología se asoció a una menor percepción de autoeficacia en planificación de la

docencia y evaluación de la enseñanza, y que dictar clases en kinesiología se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza, evaluación docente y gestión. Esto último se contrapone con los resultados obtenidos en un estudio llamado “Autoevaluación del profesorado y competencia docente en el marco europeo de educación superior: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears”, donde se usó la autoevaluación del profesorado como una herramienta de evaluación formativa para identificar los déficit en el proceso de enseñanza aprendizaje de docentes de la carrera de Fisioterapia, equivalente a Kinesiología en Chile, y se obtuvo como resultado que los aspectos positivos más destacados se refieren a la preparación y planificación de objetivos y evaluación, así como a la transmisión del interés por la asignatura⁴².

En relación a la edad, ésta se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en gestión, estimulación del aprendizaje, investigación educativa y en uso de TIC's. Esto último se correlaciona con el estudio de Almerich y cols., quienes concluyen que a menor edad del profesorado se produce un mayor nivel de competencias y de uso de las TIC's. No obstante, el profesorado con una edad menor o igual a 35 años, se vincularía más a las competencias tecnológicas y el uso personal-profesional. El profesorado situado entre 36-46 años muestra una mayor implicación hacia las competencias pedagógicas y el uso con el alumnado. Los mayores de 46 años son los que menor dominio y uso de los recursos tecnológicos poseen⁴³.

Respecto a la relación entre las variables académicas y la percepción de autoeficacia docente, se encontró una relación estadísticamente significativa entre haber participado en actividades de capacitación y la percepción de autoeficacia docente en varios factores del cuestionario, éstos son: planificación de la docencia, evaluación de la enseñanza, evaluación docente, estimulación del aprendizaje, uso de TIC's, investigación educativa y gestión.

Individualmente, haber participado de un magíster, un doctorado, un postítulo o un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia en planificación de la

docencia.

Asimismo, haber participado de un postítulo o un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza. Esto último concuerda con el estudio de Hakki Kontas, donde se determinó que los cursos de formación pedagógica tuvieron un efecto significativo en el desarrollo de la percepción de autoeficacia profesional de los maestros pre-servicio. En el mismo estudio se concluyó que, luego de haber realizado los cursos de formación pedagógica, hubo una diferencia significativa entre las puntuaciones medias pre-test y post-test de la profesión docente, el diseño de instrucción en escala de autoeficacia profesional y las sub-dimensiones de evaluación de la enseñanza⁴⁴.

Además, haber participado de un doctorado, de un postítulo o de un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's. Esto concuerda con el estudio de Almerich y cols., quienes postulan que la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación requiere de una formación por parte del profesorado. Esto implica un dominio técnico y pedagógico de estos recursos educativos. El elemento clave para el proceso integrador de estos recursos lo constituye el profesorado. Sin este agente, la implementación de estos recursos educativos en la práctica docente no sería posible, no tendría lugar⁴⁵.

También, haber realizado un magíster, un doctorado o un postítulo se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en investigación educativa. Estos datos eran de esperarse sobre todo respecto a la realización de un doctorado, ya que uno de los objetivos de este tipo de formación es generar nuevos conocimientos y esto se logra mediante investigación. Por lo tanto, es esperable que los docentes que hayan realizado un doctorado se sientan más capaces de realizar una investigación. En un estudio donde se realizó un análisis comparativo de los estudios de doctorado en los 45 países miembros del EEES, se observó que en la mayoría de países el doctorado posee un enfoque investigador, más que académico o profesional⁴⁶.

Igualmente, haber realizado un magíster, un postítulo o haber participado en una jornada de capacitación, se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente tanto en evaluación docente como en gestión.

En general, haber recibido algún tipo de formación se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente. Sin embargo, no se encontraron estudios que midieran los efectos de realizar específicamente un magíster, un doctorado o un postítulo sobre la percepción de autoeficacia, pero sí se encontró que el haber participado de programas de capacitación pedagógica se relacionara directamente con una mayor percepción de autoeficacia docente. En relación a esto, en un estudio realizado en la Universidad de Concepción, donde docentes participaron de un programa de formación para desarrollar competencias genéricas, se obtuvo que luego de esta formación los académicos percibieron efectos en su salud mental en la medida que impactó en su motivación laboral (enseñanza e investigación), en el clima social universitario, en la percepción de autoeficacia y calidad de la docencia, en la percepción de gratificación de las relaciones interpersonales con los estudiantes y colegas, y en la percepción de la responsabilidad social de la organización y su compromiso con ésta⁴⁷. Asimismo, en una línea de investigación más novedosa en la que se considera la importancia de las emociones positivas en el trabajo, se demostró cómo el engagement puede ser considerado como una inyección de motivación para lograr una mayor autoeficacia. A su vez, la percepción de la existencia de facilitadores –por ejemplo, mantener buenas relaciones con los alumnos y compañeros o poseer recursos tecnológicos– hace que los profesores perciban que son competentes para desempeñar el papel docente y muestren sentimientos positivos hacia el trabajo: vigor y dedicación. A su vez, altos niveles de engagement están también prediciendo altos niveles de autoeficacia que harán que el docente pueda desarrollar con éxito su papel en el futuro³⁴.

Respecto a la relación entre las variables sociodemográficas, específicamente a la carrera donde imparte docencia y las necesidades de formación docente, se encontró que realizar docencia en fonoaudiología se asoció a una menor necesidad de formación en: planificación de la enseñanza, estrategias de evaluación y en uso

de TIC's, y que realizar docencia en kinesiología se asoció a una menor necesidad de formación docente en formación integral del estudiante. No se encontraron estudios que evaluaran las necesidades de formación según carrera, pero sí se encontró un estudio que diseñó un protocolo de valoración de necesidades de formación del profesorado para la adaptación de su docencia al EEES, para luego aplicarlos a cinco grandes áreas de estudio: Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales y jurídicas, Ciencias de la salud y Enseñanzas técnicas; finalmente, se obtuvo que las Ciencias de la Salud son las que alcanzan la media superior en la demanda de competencias para la evaluación y que en los aspectos en los que más demanda formación serían: gestión, formación y evaluación⁴⁸. En relación a esto, el estudio concluye que el profesorado parece controlar mejor aquellas competencias que han formado parte de las funciones que tradicionalmente ha venido realizando (docencia y evaluación), mientras que demanda más formación en las que están relacionadas con "nuevas" funciones para las que en el momento presente se le reclama mayor responsabilidad (gestión, tutoría y apertura a la formación)⁴⁸.

En este estudio no se encontró diferencia entre: el nivel en que realiza docencia, primeros años, años intermedios o últimos años de carrera, y las necesidades de formación docente. No obstante, en un estudio realizado por Louws et al. se encontró que los docentes de los primeros y últimos años de carrera preferían aprender sobre gestión en el aula⁴⁹.

Respecto a la relación entre las variables académicas y las necesidades de formación docente, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la participación en actividades de capacitación y poseer menor necesidad de formación docente en planificación de la enseñanza y en estrategias de evaluación. Individualmente, el haber realizado un postítulo se asoció a una menor necesidad de formación docente en: planificación de la enseñanza, estrategias de evaluación, gestión y uso de TIC's. Esto era de esperarse, ya que es muy probable que un docente que haya recibido formación pedagógica en un postítulo, tenga menos necesidades de formación que uno que no; sobre todo en el área de planificación y

evaluación, que son competencias claves en el desarrollo de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, haber realizado un doctorado se asoció a menor necesidad de formación docente en investigación en educación. En relación a esto, M^a Paz Bermúdez en su análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), expone que la formación doctoral se reconoce como un vehículo fundamental entre la docencia y la investigación. Además, dentro de sus resultados, obtuvo que en la mayoría de países la formación doctoral se divide en dos partes: una de docencia y otra de investigación tutelada. También concluyó que en la mayoría de los países el doctorado posee un enfoque investigador, más que académico o profesional⁴⁶.



CONCLUSIONES



Capítulo VII. CONCLUSIONES

En el Cuestionario de Percepción de autoeficacia docente se identificaron ocho factores: Planificación de la docencia, Evaluación de la enseñanza, Estimulación del aprendizaje, Uso de TIC`s, Rol de modelo, Investigación educativa, Evaluación docente y Gestión; y en el Cuestionario de Necesidades de formación docente se identificaron seis factores: Planificación de la enseñanza, Formación integral del estudiante, Estrategias de evaluación, Investigación en educación, Gestión y Uso de TIC`s. Los factores identificados en ambos cuestionarios coinciden con los roles y competencias docentes propuestas por Harden y Crosby⁴, Zabalza⁵ y Díaz¹.

En el Cuestionario de Percepción de autoeficacia docente, se encontró una correlación directa y estadísticamente significativa, con alfas de Cronbach entre 0,86 y 0,96 entre todos los factores del cuestionario y en el Cuestionario de Necesidades de formación docente, se encontraron correlaciones directas y estadísticamente significativas entre cada uno de los factores, con alfas de Cronbach entre 0,90 y 0,98. Lo que evidencia su validez y confiabilidad.

En relación a los análisis de relación, podemos concluir que la mayoría de los docentes han asistido a cursos de capacitación pedagógica y/o han realizado un magíster. Sin embargo, la mayoría de los magíster estaban relacionados con su disciplina, no con su actividad docente.

Por otro lado, no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre la percepción de autoeficacia docente y el género en ninguno de los modelos expuestos. Por lo que, tanto docentes hombres como mujeres se sienten igual de capaces para planificar la docencia, evaluar la enseñanza y el quehacer docente, estimular el aprendizaje, usar TIC`s, ser modelo, realizar investigación en educación y realizar gestión.

A su vez, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia y las condiciones de docencia. Individualmente, dictar clases en los primeros años se asoció a una mayor

percepción de autoeficacia en planificación de la docencia, evaluación de la enseñanza y uso de TIC's. Asimismo, realizar docencia en años intermedios de la carrera se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en planificación de la docencia, evaluación docente y en gestión.

Por el contrario, dictar clases en odontología se asoció a una menor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia y en evaluación de la enseñanza, y dictar clases en kinesiología se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza, evaluación docente y gestión. Respecto a la edad, ésta se asoció a una menor percepción de autoeficacia docente en gestión, en estimulación del aprendizaje, en investigación educativa y en uso de TIC's.

Ahora, respecto a la relación entre las variables académicas y la percepción de autoeficacia docente, se encontró una relación estadísticamente significativa entre haber participado en actividades de capacitación y la percepción de autoeficacia docente en siete factores del cuestionario: planificación de la docencia, evaluación de la enseñanza, evaluación docente, estimulación del aprendizaje, uso de TIC's, investigación educativa y gestión. Individualmente, haber participado de un magíster, de un doctorado, de un postítulo o de un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia en planificación de la docencia. Asimismo, haber participado de un postítulo o de un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en evaluación de la enseñanza. Además, haber participado de un doctorado, de un postítulo o de un diplomado se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en uso de TIC's. Igualmente, haber realizado un magíster, un postítulo o haber participado en una jornada de capacitación, se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente, tanto en evaluación docente como en gestión. Finalmente, haber realizado un magíster, un doctorado o un postítulo se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente en investigación educativa.

En general, haber recibido algún tipo de formación se asoció a una mayor percepción de autoeficacia docente, esto se debe a que poseer recursos hace que los

profesores perciban que son competentes para desempeñar el papel docente y muestren sentimientos positivos hacia el trabajo: vigor y dedicación³⁴.

Respecto a la relación entre las variables sociodemográficas, específicamente a la carrera donde imparte docencia, y las necesidades de formación docente, se encontró que realizar docencia en fonoaudiología se asoció a una menor necesidad de formación en: planificación de la enseñanza, estrategias de evaluación y en uso de TIC's, y que realizar docencia en kinesiología se asoció a una menor necesidad de formación docente en formación integral del estudiante.

Respecto a la relación entre las variables académicas y las necesidades de formación docente, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la participación en actividades de capacitación y poseer menor necesidad de formación docente en planificación de la enseñanza y en estrategias de evaluación.

Individualmente, el haber realizado un postítulo se asocia a una menor necesidad de formación docente en varios roles: planificación de la enseñanza, estrategias de evaluación, gestión y uso de TIC's.

Asimismo, haber realizado un doctorado se asocia a menor necesidad de formación docente en investigación en educación, esto es probablemente porque la formación doctoral se reconoce como un vehículo fundamental entre la docencia y la investigación⁴⁶.

Los resultados de este estudio son útiles para la implementación de un currículo, la selección y promoción académica de docentes, la asignación de responsabilidades docentes dentro de un equipo de trabajo, la evaluación del docente y el diseño de un programa de formación pedagógica pertinente, con los aspectos en los cuales los propios docentes se sienten menos capaces o sienten que necesitan mayor formación.

Dentro de las limitaciones de la investigación, podemos nombrar respecto a la muestra dos cosas: la dificultad de acceso, lo que afecta la heterogeneidad de los docentes de carreras de la salud, y que los docentes encuestados son

homogéneamente geográficos. Por otro lado, como la respuesta de los cuestionarios era mediante mecanismo de autorreporte, puede que algún docente haya dado datos falsos, por intentar responder según la deseabilidad social.

Para investigaciones futuras se recomienda por un lado continuar con los resultados de esta tesis y desarrollar el baremo para evaluar los niveles de necesidades de formación en los docentes, según las condiciones docentes y la participación en actividades de capacitación; y por otro, aplicar el o los cuestionarios a más docentes de distintas carreras de la salud, idealmente lograr una muestra equitativa entre docentes de cada carrera o aplicarlos a docentes de distintas regiones de Chile.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Díaz M, Jara N. Rol de los docentes de ciencias de la salud y el desarrollo de sus competencias. *Iatreia* 2010; 23(4): 432-440.
2. González R, González V. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 2007; 43(6): 1-14.
3. González M, Raposo M. Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de investigación educativa* 2008; 26(2): 285-306.
4. Harden M, Crosby J. AMEE Guide nº20: The good teacher is more than a lecturer - The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher* 2000; 22(4): 334-347.
5. Zabalza M. Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea; 2003.
6. Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado. Documento de trabajo. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Página 23.
7. Universidad Pedagógica Nacional. La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico. Bogotá, Colombia; 2004. Página 6.
8. Camargo I, Pardo C. Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Univ Psychol* 2008; 7(2): 441-457.
9. Ávalos B, Cavada P, Pardo M, Sotomayor C. La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos* 2010; 36(1): 235-263.
10. McLean M, Cilliers F, Van Wyk J. AMEE Education Guide No 36: Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher* 2008; 30(6): 555-584.

11. Concepción P, Fernández M, González D. Estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía universitaria* 2015; 20(2): 1-23.
12. Tejada J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento* 2013; 10(1): 170-184.
13. Huapaya J, Lizaraso F. Educación médica: nuevos paradigmas. Modelo educativo por competencias. *Revista Horizonte Médico* 2011; 11(2): 86-92.
14. Campos A. Las cuatro ruedas del carro de la excelencia. Desafíos y limitaciones en la educación médica. *Educación Médica* 2016; 17(3): 88-93.
15. Martínez M, García B, Quintanal J. El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1* 2006; 9: 183-198.
16. Triviño X, Sirhan M, Moore P, Reyes C. Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Rev Méd Chile* 2009; 137: 1516-1522.
17. Tejada J. Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación* 2009; 349: 463-477.
18. Sánchez M, García A. La función docente del profesorado universitario. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica* 2001; 53(4): 581-596.
19. Marín M, Teruel M. La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2004; 18(2):137-151.
20. Álvarez V et al. Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *REOP* 2009; 20(3): 270-283.
21. Soler C. Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Educ Med Super* 2004; 18(1).
22. Robalino M. Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *Seminaire International* 2007; 11.

23. Sheets K, Schwenk T. Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal* 1990; 2(3): 141-148.
24. Zambrano R, Gil N, Lopera E, Carrasco N, Gutiérrez A, Villa A. Validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de estrategias docentes en la práctica de la enseñanza universitaria. *Magister* 2015; 27(1): 26-36.
25. Păiși M. Dimensions of teaching staff professional competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2015; 180: 924-929.
26. Kane M. The Assessment of Professional competence. *Evaluation & The Health Professions* 1992; 15(2):163-182.
27. Concepción P, Fernández M, González D. La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria* 2014; 19(1).
28. Hesketh E, Bagnall G, Buckley E et al. A framework for developing excellence as a clinical educator. *Med Educ* 2001; 35(6): 555-564.
29. Das M, El-Sabban F, Bener A. Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher* 1996; 18(2): 141-146.
30. Snadden D, Yaphe J. General practice and medical education: What do medical students value? *Medical Teacher* 1996; 18(1): 31-34.
31. Rodríguez S, Núñez J, Valle A, Blas R, Rosario P. Auto-eficacia, Motivación del profesor y Estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología* 2009; 3(1): 1-7
32. Covarrubias C, Mendoza M. Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos* 2015; 41(1): 63-78.
33. Klassen R, Tze V, Betts S, Gordon K. Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review* 2011; 23(1): 21-43.

34. García M, Llorens S, Cifre E, Salanova M. Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación* 2006; 339: 387-400.
35. Rizvi M, Elliot B. Teachers' Perceptions of their Professionalism in Government Primary Schools in Karachi. *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 2005; 33(1): 35-52.
36. De Miguel F. Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación* 2003; 331: 13-34.
37. Delgado M, Boza A. La importancia de "aprender a enseñar" en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica* 2016; 17(4): 170-179.
38. Estepa P, Mayor C, Hernández M et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes* 2005; 6: 4-12.
39. Steinert Y, Cruess S, Cruess R, Snell L. Faculty development for teaching and evaluating professionalism: from programme design to curriculum change. *Medical Education* 2005; 39(2): 127-136.
40. Díaz V. Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de Ciencias de la salud. Santiago: RIL editores; 2009. pp. 121-125.
41. Paz B, Aguiló A, Martínez P, Moreno C, Fernández J, Salinas I. Autoevaluación del profesorado y competencia docente en el marco europeo de educación superior: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears. *Fisioterapia* 2005; 27(6): 309-316.
42. George D, Mallery M. *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon; 2003.
43. Almerich G, Suárez J, Jornet J, Orellana M. Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2011; 13(1): 28-42.

44. Kondaş H, Demir M. The effect of pedagogical formation courses upon the professional self-efficacy perception of pre-service teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2015; 174: 1643-1649.
45. Almerich G, Orellana N, Díaz-García I. Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. *Investigar con y para la sociedad* 2015; 2: 589-598.
46. Bermúdez M, Castro A, Sierra J, Buela G. Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica* 2009; 14(2): 193-210.
47. Navarro G, Varas M, González M, Catalán R. Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 2017; 16(30): 49-61.
48. Álvarez V, Romero S, Gil J et al. Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve* 2011; 17(1): 1-22.
49. Louws M, Meirink J, Van Veen K, Van Driel J. Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education* 2017; 66: 171-183.

ANEXOS



ANEXO 1: ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA Y ACADÉMICA

Para comenzar, por favor entréguenos los siguientes antecedentes generales. Estos sólo serán usados para describir a los participantes que respondieron la encuesta.

1. **Sexo** Masculino Femenino

2. **Edad (años)** _____

3. **¿Ha realizado algún tipo de actividad docente para carreras universitarias en los últimos dos años?**

Si No

4. **Experiencia en docencia:** Indique el año en que empezó a hacer docencia:

En pregrado _____ En postgrado _____

6. **¿Cuál es su jerarquía académica?**

Instructor Asistente Asociado Titular No estoy jerarquizado

7. **En promedio, durante los últimos dos años, ¿cuántas horas SEMANALES le dedicó a las siguientes actividades?**

	No realizó estas actividades	11 horas o menos	12 a 22 horas	23 a 33 horas	33 a 44 horas	Más de 44 horas
Ejercicio profesional de mi disciplina (actividades DIFERENTES a la docencia, incluye toda actividad vinculada al ejercicio clínico de la profesión o similar).						
Docencia universitaria (incluye actividades como: clases, supervisiones, preparación de actividades, revisión de evaluaciones, etc.).						

8. En los últimos cinco años, ¿en qué tipo de universidades ha realizado actividades docentes?

Tipo de universidad	Carreras de pregrado	Programas de postgrado	Postítulos y Diplomados	Cursos y Talleres
Tradicionales (adscritas al Consejo de Rectores)				
Privadas (no adscritas al Consejo de Rectores)				

9. En los últimos cinco años, ¿en cuántas universidades diferentes ha realizado actividades docentes?

He realizado actividades de pregrado en ___ __ universidades

He realizado actividades de posgrado en ___ __ universidades

10. En los últimos tres años, en qué carreras de ciencias de la salud ha realizado docencia:

- Enfermería
- Medicina
- Obstetricia y puericultura
- Kinesiología
- Odontología
- Otra _____
- Terapia ocupacional
- Fonoaudiología
- Tecnología médica
- Nutrición

11. ¿Bajo qué tipo de contrato realiza actividades docentes de pregrado? Si trabaja en más de una universidad puede marcar más de una alternativa.

Tipo de universidad	Honorarios	Contrato a plazo fijo	Contrato indefinido
Tradicionales (adscritas al Consejo de Rectores)			
Privadas (no adscritas al Consejo de Rectores)			

12. En los últimos cinco años, ¿para qué niveles ha realizado docencia de pregrado? Marque todos los que correspondan.

- Primeros años (primer y segundo año de carrera)
- Años intermedios (tercer y cuarto año de carrera)
- Últimos años (quinto año en adelante, incluyendo prácticas profesionales)

13. Antecedentes profesionales

Título _____ Año de obtención _____

14. ¿Ha participado en actividades formales de capacitación PEDAGÓGICA (por ejemplo, en teorías de la educación, estrategias de enseñanza y evaluación, modelos curriculares, etc.)? Marque todas aquellas en las que ha participado.

- Jornadas y/o congresos
- Seminarios
- Cursos
- No he participado en capacitaciones pedagógicas
- Postítulos
- Diplomados
- Talleres

15. ¿Ha cursado estudios en un programa de Magíster?

- No
- Sí, indique cuál: _____

16. ¿Ha cursado estudios en un programa de Doctorado?

- No
- Sí, indique cuál: _____

ANEXO 2: CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE

A continuación se presentan 62 afirmaciones que describen actividades que puede realizar un docente universitario. Ante cada una queremos que reflexione a partir de dos enunciados diferentes, como se explica a continuación:

1) Necesito capacitación para...

En este caso, pensando en las actividades que realiza como docente, responda según **el grado en que necesita capacitación para realizar cada una de las actividades indicadas**. Para responder, debe encerrar con un círculo la alternativa que más represente su opinión, escogiendo entre las siguientes alternativas:

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Estas alternativas están al **lado izquierdo de la encuesta**.

2) En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...

En este caso, pensando en las actividades que realiza como docente, **responda según el grado en que se siente capaz de realizar cada una de las actividades indicadas**. Para responder, debe encerrar en un círculo la alternativa que más represente su opinión, escogiendo entre las siguientes alternativas:

Nada capaz	Muy poco capaz	Poco capaz	Moderadamente capaz	Muy capaz	Totalmente capaz
1	2	3	4	5	6

Estas alternativas están al **lado derecho de la encuesta**.

A continuación se ejemplifica cómo debe responder la encuesta: Si considero que estoy **muy de acuerdo** en que necesito capacitación para diseñar una estrategia de ahorro para la vejez, **marco un 6 en la columna izquierda**. Y si me considero **poco capaz** de hacerlo en mis circunstancias actuales, **marco un 3 en la columna derecha**.

Necesito capacitación para...							Ítem	En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...					
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo		Nada capaz	Muy poco capaz	Poco capaz	Moderadamente capaz	Muy capaz	Totalmente capaz
1	2	3	4	5	6	7	X. ... diseñar una estrategia de ahorro para la vejez.	1	2	3	4	5	6
Necesito capacitación para...							Ítem	En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...					
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo		Nada capaz	Muy poco capaz	Poco capaz	Moderadamente capaz	Muy capaz	Totalmente capaz
1	2	3	4	5	6	7	1. ... decidir qué debo evaluar en mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	2. ... conocer los diversos tipos de evaluación que puedo emplear en mi asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	3. ... elaborar pruebas escritas (p.e. de opción múltiple, ensayo y/o respuesta breve, verdadero/falso).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	4. ... diseñar exámenes orales.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	5. ... aplicar metodologías de evaluación de competencias clínicas (tales como OSCE, Mini-Cex y evaluación en 360°)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	6. ... implementar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	7. ... evaluar un portafolio de enseñanza-aprendizaje para los alumnos de mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	8. ... diseñar pautas para evaluar a mis estudiantes mediante observación (p.e. pautas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas)	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	7	9. ... realizar una evaluación formativa para los alumnos de forma adecuada.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	10. ... realizar un portafolio docente con evidencia de mi actividad académica.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	11. ... interpretar las encuestas de evaluación docente que realizan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	12. ... diseñar una encuesta de evaluación docente para mis alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	13. ... reconocer los estándares de desempeño docente que debo alcanzar en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	14. ... evaluar mi propio desempeño en las asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	15. ... reconocer los estándares de acreditación que aplican a las carreras donde dicto docencia.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	16. ... reconocer los estándares de acreditación que aplican para las universidades.	1	2	3	4	5	6
Necesito capacitación para...								En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...					
								Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7	17. ... utilizar plataformas de ingreso de calificaciones.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	18. ... participar dentro del proceso de acreditación de las universidades en Chile.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	19. ... participar dentro del proceso de acreditación de las carreras en Chile.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	20. ... elaborar un perfil de egreso	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	21. ... coordinar equipos docentes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	22. ... estimular el procesamiento profundo de la información por parte de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	23. ... estimular el trabajo en equipo de mis estudiantes	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	24. ... estimular el aprendizaje autónomo en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	7	25. ... ayudar a los estudiantes a buscar información actualizada.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	26. ... determinar qué metodologías puedo utilizar para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes en la clínica.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	27. ... estimular el pensamiento crítico por parte de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	28. ... entregar una retroalimentación efectiva a mis estudiantes sobre su desempeño.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	29. ... realizar una investigación en educación en ciencias de la salud.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	30. ... realizar lectura crítica de artículos de investigación en educación en ciencias de la salud.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	31. ... escribir reportes de investigación (p.e. artículos, tesis, etc.) en educación en ciencias de la salud..	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	32. ... realizar reportes presenciales de investigación (p.e. presentaciones en congresos, pósters, etc.) en educación en ciencias de la salud.	1	2	3	4	5	6
Necesito capacitación para...								En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...					
								Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7	33. ... incentivar la investigación en los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	34. ... fomentar la responsabilidad en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	35. ... inculcar un comportamiento altruista en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	36. ... inculcar un comportamiento respetuoso en mis estudiantes	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	37. ... inculcar vocación de servicio en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	38. ... inculcar un comportamiento ético en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	39. ... ejercer la docencia con profesionalismo.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	40. ... tratar con estudiantes difíciles.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	7	41. ... tener un trato empático con los estudiantes	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	42. ... motivar a los estudiantes durante las clases.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	43. ... comunicarme efectivamente con mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	44. ... utilizar de forma efectiva las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) en mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	45. ... elaborar materiales didácticos impresos para apoyar el aprendizaje en mis asignaturas (p.e. guías de estudio).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	46. ... elaborar materiales didácticos en soporte digital para el aprendizaje en mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	47. ... realizar una presentación efectiva.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	48. ... utilizar de forma efectiva las plataformas de aprendizaje (Ej. Moodle) en mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
Necesito capacitación para...								En que medida me siento capaz, en mis condiciones actuales, de...					
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo		Nada capaz	Muy poco capaz	Poco capaz	Moderadamente capaz	Muy capaz	Totalmente capaz
1	2	3	4	5	6	7	49. ... realizar el proceso de planificación de enseñanza de un curso o asignatura en carreras de la salud	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	50. ... comprender los tipos de currículum existentes (p.e. basado en aprendizaje, basado en competencias, entre otros)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	51. ... lograr coherencia entre los resultados de aprendizaje de las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación de mi asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	52. ... redactar las competencias que quiero desarrollar en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	53. ... redactar objetivos para mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	7	54. ...redactar resultados de aprendizaje para mis asignaturas.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	55. ...seleccionar los contenidos más relevantes para enseñar en mi asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	56. ... seleccionar las actividades de enseñanza más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	57. ... seleccionar las actividades de evaluación más efectivas para el aprendizaje en mis asignaturas	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	58. ... elaborar una planificación escrita de mis asignaturas (p.e. Syllabus, cronograma de clases, entre otros.)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	59. ... comprender cómo aprenden las personas a la edad de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	60. ... identificar los estilos de aprendizaje presentes en mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	61. ... determinar el perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras donde dicto docencia.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	62. ... comprender las teorías del aprendizaje que se aplican a la formación universitaria.	1	2	3	4	5	6

