



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**PERCEPCIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD**



FABIOLA ALEJANDRA ESPARZA OVIEDO

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

Profesor guía

CRISTHIAN PÉREZ VILLALOBOS

Profesor coguía

PAULA PARRA PONCE

Julio 2020
Concepción · Chile



© 2020 FABIOLA ALEJANDRA ESPARZA OVIEDO

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



Universidad de Concepción



DEPARTAMENTO
**EDUCACIÓN
MÉDICA**
Universidad de Concepción

**PERCEPCIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN
ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD**

Por

FABIOLA ALEJANDRA ESPARZA OVIEDO

Profesor guía

CRISTHIAN PÉREZ VILLALOBOS

Doctor en Ciencias de la Educación

Firma: _____



Calificación: __ , __

Revisor coguía

PAULA PARRA PONCE

Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

Firma: _____

Calificación: __ , __

Revisor externo

JULIETA SÁNCHEZ BIZAMA

Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

Firma: _____

Calificación: __ , __

**Julio 2020
Concepción · Chile**



*Para ti hija que vienes en camino,
saber de tu llegada hizo que pudiera terminar estas
páginas. Te amo antes de conocerte.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia que me acompañó y alentó en cada paso de este Magíster.

A mi tutor Cristhian Pérez Villalobos, por cada uno de sus consejos, ayuda y correcciones; ya que, sin él y su apoyo incondicional, esta tesis no hubiera sido posible.



RESUMEN

Objetivo General: Relacionar la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas.

Métodos: Estudio cuantitativo, no experimental transversal. 117 docentes elegidos por muestreo no probabilístico por accesibilidad fueron encuestados. Estos respondieron 3 cuestionarios, previo consentimiento informado.

Resultados: Se encontró que una mayor promoción de la reflexión docente en las capacitaciones, un mayor fomento de las redes funcionales y un aprendizaje más centrado en las necesidades del docente se asociaba con una mayor frecuencia en la enseñanza centrada en el estudiante ($p < 0,001$).

Conclusiones: El mayor efecto entre la percepción de las actividades de formación pedagógica y las prácticas docentes, lo tienen las capacitaciones que promueven la reflexión docente con una práctica más centrada en el estudiante. Los académicos en este estudio ven de manera mucho más crítica la percepción de la formación pedagógica, sin embargo, se comprobó la importancia de una capacitación efectiva, con grandes tópicos de planificación y que incitan a la reflexión de los docentes para poder mantener la educación centrada en el alumno.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Contenidos</i>	<i>Página</i>
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
TABLA DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN	1
CAPÍTULO II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	5
CAPÍTULO III. MÉTODO	6
3.1. Participantes	6
3.2. Definición de variables	7
3.3. Instrumentos de recolección de datos	8
3.4. Procedimiento	10
3.5. Análisis de datos	10
3.6. Consideraciones éticas	11
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	13
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	20
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
ANEXOS	32
Anexo 1: Encuesta sociodemográfica	33
Anexo 2: Cuestionario de la Percepción de la Formación Pedagógica (CPFP)	35
Anexo 3: Escala de Prácticas Pedagógicas	38
Anexo 4: Consentimiento informado	41



ÍNDICE DE TABLAS

		<i>Página</i>
TABLA 4.1	Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.	13
TABLA 4.2	Análisis por ítem del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.	15
TABLA 4.3	Descriptivos del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.	17
TABLA 4.4	Descriptivos del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas en docentes de la salud.	17
TABLA 4.5	Correlación de Spearman entre la Percepción de la Formación Pedagógica y las Prácticas Pedagógicas en docentes de la salud.	19



I. PROBLEMATIZACIÓN

La docencia universitaria comprende diversos roles que pueden ir desde la planificación, currículum e investigación¹. El “aprender haciendo” no es algo que se pueda aplicar de lleno al quehacer del docente universitario, sino que se deben incorporar a una formación que agregue valor e importancia al académico². Generalmente, observamos profesionales del área de la salud muy capacitados en sus doctrinas médicas, pero carecen de la formación pedagógica necesaria para impartir docencia. A la vez, son diversos factores que influyen para que finalmente un docente pueda llegar a capacitarse, todos influyentes y actuando en conjunto como lo presentan Zabalsa et al: contexto institucional, variables que le afectan, funciones de la formación y condiciones de la formación³.

Los programas de capacitación docente apuntan a formar profesionales de las ciencias de la salud en el área educacional con bases de Pedagogía y Andragogía⁴. Es por esto que los cursos de educación médica pueden generar satisfacción, pero no necesariamente buenos resultados al incorporar materias atinentes al quehacer docente universitario. Los docentes universitarios no pedagogos refieren un autoconcepto de competencia y vocación docente, como uno de los factores influyente en una práctica pedagógica positiva⁵. La respuesta por parte de los docentes capacitados, demuestran en materia internacional un alto grado de satisfacción al poder incorporar herramientas pedagógicas en la formación de profesionales del área médica⁶. Esto también se ve reflejado en que la matrícula nacional

en programas de magíster de docencia se haya quintuplicado en el período de 2000 a 2016, incorporando a universidades tanto tradicionales como privadas⁷.

Evaluar las intervenciones educacionales en programas de capacitación docente ha sido materia de distintas investigaciones, tanto a nivel internacional como nacional. Zabalza et al indican que la formación pedagógica por sí misma no garantiza la docencia, pero sí la facilita, indicando que se puede analizar la calidad en los planes de formación en base a cuatro factores¹: el programa o plan de formación, la puesta en práctica, la satisfacción de los implicados y el nivel del impacto obtenido. Triviño et al, por su parte, nos muestran una evaluación según los cuatro niveles de Kirckpatrick de un Diploma de Educación Médica demostrando un impacto positivo junto a una elevada satisfacción y un cambio conductual favorable en los docentes⁸. Para la medición del impacto que se genera con estos programas de capacitación en educación médica, se utiliza el modelo propuesto por Steinert et al⁹, basado en el modelo de Kirkpatrick y que, posteriormente, fue reanalizado en 2016 por el mismo autor. El cuarto nivel ha sido evaluado en programas de capacitación pedagógica a nivel nacional, para determinar la importancia del perfeccionamiento docente y su influencia en el rendimiento académico¹⁰.

Por otro lado, Feixas et al en 2012 analizan la transferencia y la define como la puesta en práctica de habilidades, conocimientos y conceptos adquiridos en una capacitación pedagógica¹¹. Esta transferencia ocurre una vez realizadas las capacitaciones docentes y aborda acerca de la eficacia de la formación docente. Sin embargo, no se aprecian las necesidades individuales de cada realidad ni la relación directa con las prácticas

pedagógicas como tales¹². Estas prácticas pedagógicas quedan definidas por Pérez et al como los procesos donde los docentes reflexionan y analizan los aspectos intelectuales y afectivos de las situaciones formativas para definir cómo implementarán la enseñanza¹³.

En materia de investigaciones locales, el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) que proponen Pérez et al¹³ cuenta con 6 factores que evalúan la frecuencia de determinadas prácticas, a diferencia de otros que miden temas más específicos como sólo creatividad¹⁴.

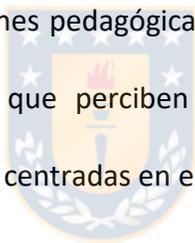
Sin embargo, en su análisis sólo se consideran cuatro factores como relevantes. El CPP fue aplicado por Troncoso et al¹⁵ en docentes de pregrado, voluntarios de universidades chilenas, relacionándolo con un Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación (CPAC); encontrando que las prácticas pedagógicas más frecuentes son la enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de proceso, relación dialogante y recursos tecnológicos. Además, que la participación en capacitaciones pedagógicas aumentaba la frecuencia de prácticas de planificación, enseñanza centrada en el estudiante, evaluación de proceso y relación dialogante; mientras que disminuía la docencia centrada en el profesor. No obstante, este CPAC involucra capacitaciones tanto pedagógicas como disciplinares, por lo que no diferencia exclusivamente a docentes sólo con capacitaciones pedagógicas.

Para definir una capacitación exitosa o efectiva, tomaremos como modelo referencial lo propuesto por Steinert et al, la cual debe incluir un diseño educativo basado en evidencias, contenido relevante, aprendizaje experiemntal y oportunidades para la práctica y la aplicación, oportunidades de retroalimentación y reflexión, proyectos educativos,

construcción comunitaria intencional, diseño longitudinal de programa y el apoyo institucional¹⁶.

Bajo este escenario, observamos que los profesionales del área de la salud que realizan estas capacitaciones pedagógicas efectivas han relatado una alta satisfacción, mejorando sus habilidades en la docencia universitaria, conduciendo a un pensamiento profundo y elaborativo que se relaciona fuertemente con un mejor rendimiento académico de los estudiantes¹⁷.

Considerando que las prácticas pedagógicas han sido estudiadas en un escenario similar al del presente estudio, tomaremos como referencia el concepto mencionado por Pérez et al para relacionarlo con las capacitaciones pedagógicas que han realizado los académicos y ver si efectivamente los docentes que perciben sus capacitaciones como efectivas, presentan prácticas pedagógicas más centradas en el estudiante.



II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Relacionar la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas.

Objetivos específicos

- 1) Describir la percepción de la capacitación pedagógica en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas.
- 2) Identificar las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas.
- 3) Identificar la relación entre la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas.

Hipótesis

Los académicos de carreras del área de la salud que perciben sus capacitaciones como más efectivas, presentan prácticas pedagógicas más centradas en el estudiante.

III. MÉTODO

El presente estudio es de tipo cuantitativo, dado que los elementos del problema de investigación fueron representados numéricamente; analítico-relacional, ya que busca establecer la asociación entre la capacitación pedagógica y sus prácticas pedagógicas. Se empleó un diseño no experimental, pues se realizaron observaciones en el escenario sin modificar la realidad; y transversal, dado que la observación se realizó en un momento único del tiempo¹⁸.

3.1. Participantes

La población estuvo compuesta por docentes de carreras del área de la salud de universidades de 8 regiones: Arica, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble, Bío Bío y Araucanía.

Se estableció como criterios de inclusión que fueran profesionales que hayan dictado docencia de programas de pregrado del área de la salud en universidades chilenas durante los últimos dos años.

Se excluyeron a aquellos docentes que se ausentaron de la docencia por más de un semestre los últimos dos años.

Los docentes fueron elegidos por muestreo no probabilístico por conveniencia, donde se estudiaron a los docentes que se encontraron más accesibles en cada universidad.

Se obtuvo una muestra final de 117 docentes de carreras del área de la salud, de los cuales 75 (64,10%) eran mujeres y 42 (35,90%) eran hombres, con edades entre los 25 y 70 años (M=39,57; D.E.=9,49).

3.2. Definición de variables

- **Percepción de la Capacitación Pedagógica:** Se define conceptualmente como la imagen que el docente genera de las actividades que los profesionales de la salud realizan para mejorar sus conocimientos, habilidades y comportamientos como maestros y educadores, líderes y gerentes, e investigadores y académicos; tanto en entornos individuales como grupales. Estas actividades se pueden desarrollar en escuelas de medicina u otras organizaciones e instituciones educativas¹⁶.

Operacionalmente, se entenderá como el puntaje obtenido en el cuestionario de Experiencia en Actividades de Formación Pedagógica.

- **Prácticas Pedagógicas:** Se define conceptualmente como el proceso en que el docente analiza sus concepciones sobre la docencia y los roles de los actores, su percepción sobre la situación de enseñanza y sobre los actores involucrados; y, a partir de estos, toma decisiones sobre la forma en que conducirá una instancia de aprendizaje¹³.

Operacionalmente, se entenderá como los puntajes que se obtengan del cuestionario de Escala de Prácticas Pedagógicas.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Para el estudio se utilizaron 4 cuestionarios:

- **Encuesta sociodemográfica (Anexo 1):** Desarrollada por el equipo de investigación para describir la muestra. Esta encuesta cuenta de dos partes, la primera correspondiente al Perfil Académico que cuenta con 16 preguntas: cuatro de selección, ocho preguntas abiertas y cuatro mixtas. Estas preguntas recolectan información sobre: sexo, edad, estado civil, título profesional, año de titulación, si ha cursado o finalizado un magíster, si ha cursado o finalizado un doctorado, tipos de capacitaciones en docencia universitaria o educación, años realizando docencia en pregrado, cantidad de universidades donde ha realizado docencia en el ultimo año y cuáles han sido, tipo de contrato que presenta actualmente, ingreso líquido total, cantidad promedio de horas semanales contratadas en la universidad, promedio de horas dedicadas a docencia directa durante el ultimo año y si desempeña labores clínicas o similares asociadas a la asignatura que imparte. La segunda parte permite conocer el Contexto de la Docencia en el que se desempeña, incluyendo siete preguntas de selección. Estas preguntas recolectan información sobre las carreras en las que ha dictado docencia en el último año, temática de la asignatura que imparte, si ha impartido alguna asignatura por primera vez dentro del ultimo año, nivel formativo en el cual realiza docencia, si comparte las responsabilidades de sus asignaturas con otro docente, cantidad de estudiantes inscritos en la asignatura y el promedio del porcentaje de asistencia a actividades de su asignatura.

▪ **Cuestionario de la Percepción de la Formación Pedagógica (CPFP) (Anexo 2):**

Cuestionario desarrollado por el equipo de investigación basado en la Guía de la *Association for Medical Education in Europe (AMEE)* No.8⁹ y No.40¹⁶, en las que se indican 10 dimensiones que van a definir una capacitación pedagógica efectiva. Estas dimensiones son: planificación, aprendizaje experiencial, retroalimentación y seguimiento, diversidad de estrategias, generación de comunidades de aprendizaje, tomar experiencias previas exitosas, capacitaciones integrales, soporte institucional, duración prolongada y fomentar la reflexión. La encuesta fue sometida a juicio de expertos y pasó previamente por una aplicación piloto. La encuesta quedó construida con 42 ítems, que evalúan la frecuencia con que dichas prácticas se observaban en las experiencias de capacitación pedagógica en las que hayan asistido dentro de los últimos cinco años. Para esto el participante debe elegir su respuesta en una escala en formato Likert de cinco alternativas, las cuales varían de 1 (nunca) hasta 7 (siempre).

- **Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (Anexo 3):** Encuesta sobre acciones que representan la práctica docente. Adaptación del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas¹³, validado por docentes universitarios y compuesto por 57 afirmaciones donde el participante debe elegir entre 5 alternativas tipo Likert desde (1) Nunca a (5) Siempre. Las dimensiones evaluadas fueron: enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de proceso, relación dialógica, enseñanza centrada en el profesor y uso de recursos tecnológicos.

3.4. Procedimiento

En primera instancia, se solicitó autorización institucional con la firma de cada jefe según la casa de estudio del docente (Anexo 4).

Se contactó a los docentes de forma personal, explicándoles individualmente los propósitos del estudio, la participación solicitada y los antecedentes del investigador responsable. Finalmente, si aceptaba participar se les solicitaba firmar el consentimiento informado y entregar los cuestionarios para ser respondidos. Se entregó el número personal del investigador principal para coordinar la devolución de los formularios.

Una vez obtenido los datos, se ingresaron en una planilla Excel, para luego ser importados al programa Stata SE 11.0¹⁹.



3.5. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas de los sujetos a las respuestas de cada una de las preguntas del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica empleando frecuencias relativas en porcentaje.

Luego, se calculó el puntaje de los 2 cuestionarios (el Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica y el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas), utilizando la sumatoria simple de las alternativas de respuestas elegidas por los participantes. Se evaluó la confiabilidad de estos factores con el coeficiente alfa de Cronbach y se realizó un análisis descriptivo de los ítems, calculando el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo. Debido a que es difícil de realizar una comparación de los puntajes entre los

distintos factores, dado que no existen baremos, se calculó un coeficiente porcentual que se calcula considerando cuál es la diferencia del puntaje obtenido por los sujetos y el puntaje mínimo posible, dividiendo esto por el puntaje máximo posible menos el puntaje mínimo posible.

Finalmente, para evaluar la correlación entre la percepción de las actividades de formación pedagógica y las prácticas pedagógicas de los docentes se evaluó la correlación entre estas utilizando el coeficiente de correlación de Spearman con base en un contraste unilateral.

Se consideró un valor de $p < 0,05$ como estadísticamente significativo y los análisis fueron realizados en el paquete estadístico Stata SE 11.0¹⁹.



3.6. Consideraciones éticas

El estudio fue autorizado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Autonomía: 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 (Anexo 4).

Beneficencia: Se explicó previo a la firma del consentimiento y la respuesta de los cuestionarios, los beneficios potenciales del estudio tales como se un aporte a la comunidad científica con los resultados obtenidos y el fortalecimiento de las capacitaciones pedagógicas.

No maleficencia: Se comentó el potencial riesgo de prácticas poco efectivas por parte de los docentes y que podían ser diagnosticadas mediante el estudio. Como medida compensatoria se propondrán unidades de capacitación docente.

Justicia: todos los investigadores que forman parte del proyecto han firmado un acuerdo de confidencialidad con los datos obtenidos y se aseguran de dar un trato responsable a estos.



IV. RESULTADOS

La muestra quedó constituida por 117 docentes que dictaban docencia en programas de pregrado de la salud en universidades de Chile. De estos, la mayoría eran mujeres ($n=75$; 35,90%), con una edad promedio de 39,57($DE=9,49$), Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.

Variable	Estadísticos descriptivos
Edad (en años)	$M=39,57$; $D.E.=9,49$; Mín=25; Máx=70
Sexo	Hombre ($n=42$; 35,90%) Mujer ($n=75$; 64,10%)
Con estudios de magíster	No ($n=21$; 17,95%) Sí, pero abandonados ($n=2$; 1,71%) Sí, pero por terminar ($n=23$; 19,66%) Sí, finalizados ($n=71$; 60,68%)
Con estudios de doctorado	No ($n=100$; 85,47%) Sí, pero abandonados ($n=5$; 4,27%) Sí, pero por terminar ($n=6$; 5,13%) Sí, finalizados ($n=6$; 5,13%)
Tipo de contrato (alternativas no excluyentes)	Indefinido ($n=73$; 62,39%) A plazo fijo ($n=20$; 17,09%) Honorarios ($n=39$; 33,33%)
Carrera en que dicta docencia (alternativas no excluyentes)	Enfermería ($n=28$; 23,93%) Fonoaudiología ($n=15$; 12,82%) Kinesiología ($n=21$; 17,95%) Medicina ($n=25$; 21,37%) Medicina veterinaria ($n=3$; 2,56%) Nutrición y Dietética ($n=14$; 11,97%) Obstetricia y Puericultura ($n=13$; 11,11%) Psicología ($n=2$; 1,71%) Química y Farmacia ($n=4$; 3,42%) Tecnología Médica ($n=44$; 37,61%) Terapia Ocupacional ($n=6$; 5,13%) Odontología ($n=12$; 10,26%)
Años que lleva ejerciendo docencia de pregrado (en años)	$M=9,95$; $D.E.=06,59$; Mín=0; Máx=34
Universidades donde ha dictado docencia en los últimos 12 meses (en número)	$M=1,58$; $D.E.=0,95$; Mín=1; Máx=8
Ejercicio de docencia de pregrado en carreras de la salud en los últimos 5 años	En universidades adscritas al CRUCH ($n=69$; 58,97%) En universidades no adscritas al CRUCH ($n=70$; 59,83%)

$N=117$; M =Media aritmética; $D.E.$ =Desviación estándar; $Mín$ =Mínimo; $Máx$ =Máximo; n =Frecuencia absoluta.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se realizó un análisis por ítem del CFPF, encontrándose que las características más frecuentemente identificadas por los docentes eran que estas declaraban explícitamente los aprendizajes esperados (un 49,6% lo percibía siempre), que eran importantes en la cultura de mejoramiento docente de la universidad (un 47,9% lo percibía siempre) y que eran promovidas directamente por la universidad (un 43,6% lo percibía siempre). Por el contrario, lo menos frecuente es que carecieran de un propósito claro, donde un 47% dijo que esto nunca ocurría, Tabla 4.2.



Tabla 4.2. Análisis por ítem del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
	%	%	%	%	%	%	%
Las capacitaciones en las que participé atendían directamente a mis principales preocupaciones como docente.	0,9	1,7	1,7	15,4	24,8	34,2	21,4
Las capacitaciones duraron lo suficiente para consolidar los aprendizajes que buscaba lograr.	1,7	4,3	8,5	18,8	24,8	29,9	12,0
Las capacitaciones declaraban explícitamente qué se esperaba que aprendiéramos los asistentes.	0,9	0,9	2,6	6,8	13,7	25,6	49,6
Las capacitaciones fomentaban el intercambio de experiencias entre los docentes que asistimos.	0,9	0,9	1,7	13,7	17,1	27,4	38,5
Las capacitaciones incluían estrategias para generar redes de apoyo entre los docentes que asistimos.	4,3	6,0	8,5	26,5	19,7	22,2	12,8
Las capacitaciones eran parte importante de una cultura de mejoramiento docente en la (s) universidad (es) en que trabajo.	1,7	0,9	2,6	6,0	17,1	23,9	47,9
Las capacitaciones fomentaban la construcción de una comunidad entre los docentes asistentes.	3,4	3,4	12,0	26,5	23,9	17,1	13,7
Las capacitaciones usaron estrategias se adaptaron a la diversidad de los docentes que asistimos a ella.	4,3	4,3	3,4	18,1	16,4	35,3	18,1
Las capacitaciones recurrían sólo a clases expositivas como estrategias para abordar los contenidos.	8,5	11,1	13,7	29,1	15,4	16,2	6,0
Para lograr aprendizajes, las capacitaciones nos hacían evocar momentos de nuestra propia práctica.	0,9	1,7	1,7	13,7	23,1	38,5	20,5
Las capacitaciones estuvieron acompañadas de actividades en que se acompañaba a mediano plazo a los docentes en la aplicación de aprendizajes al aula.	12,2	4,3	13,0	17,4	18,3	24,3	10,4
Las capacitaciones carecían de un propósito claro para los asistentes.	47,0	16,2	16,2	7,7	4,3	2,6	6,0
Las capacitaciones eran apoyadas por procesos de acompañamiento en que especialistas apoyaban a los docentes para aplicar lo aprendido al aula.	17,1	12,0	12,8	15,4	17,1	14,5	11,1
Las capacitaciones utilizaron estrategias de evaluación diversas para verificar los aprendizajes alcanzados por los docentes que asistimos.	2,6	7,7	8,5	18,8	18,8	24,8	18,8
Las capacitaciones daban oportunidad para ensayar la aplicación de los contenidos que se estaban abordando.	2,6	6,8	8,5	27,4	17,1	20,5	17,1
Las capacitaciones analizaban experiencias previas de docentes que habían tenido éxito aplicando los contenidos.	2,6	4,3	6,0	21,4	24,8	21,4	19,7
Las capacitaciones nos llevaban a analizar qué aspectos podíamos mejorar en nuestro quehacer docente.	0,9	0,0	1,7	10,3	20,7	32,8	33,6
Las capacitaciones incluían instancias en que se podía consultar individualmente a los relatores de ésta por dudas o inquietudes sobre los temas abordados.	2,6	3,4	5,2	12,1	16,4	24,1	36,2
Las capacitaciones se focalizaban en temas altamente específicos.	1,7	1,7	4,3	24,8	23,1	27,4	17,1
Las capacitaciones incluían actividades para que identificáramos nuestras fortalezas y debilidades como docentes.	1,7	5,1	6,8	24,8	23,1	21,4	17,1
Las capacitaciones utilizaron estrategias de enseñanza diversas para que los asistentes aprendiéramos.	2,6	1,7	2,6	20,5	26,5	29,1	17,1
Las capacitaciones nos llevaron a reconocer las consecuencias de nuestras acciones docentes.	3,4	3,4	5,1	18,8	19,7	33,3	16,2

Las capacitaciones mostraban ejemplos de innovaciones docentes que producían buenos resultados.	1,7	2,6	2,6	23,3	21,6	27,6	20,7
Participar en las capacitaciones era necesario para mejorar mi evaluación de desempeño docente en la universidad.	8,6	5,2	2,6	11,2	13,8	25,0	33,6
Las capacitaciones usaron estrategias para adaptarse a los ritmos de aprendizaje del grupo de docentes que asistimos.	3,4	6,0	6,8	20,5	24,8	26,5	12,0
Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme ir cambiando mi forma de pensar mi rol docente.	6,0	6,8	8,5	19,7	20,5	28,2	10,3
Las capacitaciones estaban insertas en programas a largo plazo de desarrollo docente de la (s) universidad (es) en que trabajo.	10,3	11,2	9,5	13,8	18,1	18,1	19,0
Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme cambiar mi forma de actuar como docente.	3,4	10,3	10,3	23,1	23,1	17,1	12,8
Las capacitaciones incluían actividades que estimulaban una participación activa de parte de los docentes que asistieron.	1,7	1,7	2,6	17,1	23,9	29,1	23,9
Las capacitaciones eran promovidas directamente por la (s) universidad (es) en que trabajo.	1,7	2,6	0,0	7,7	17,9	26,5	43,6
Las capacitaciones tuvieron instancias inmediatas en que se retroalimentaba a los docentes por los aprendizajes que iban logrando.	2,6	4,3	7,7	19,7	26,5	29,1	10,3
Las capacitaciones incluían actividades de reflexión sobre la forma en que ejercíamos docencia.	3,4	1,7	5,1	12,8	20,5	37,6	18,8
Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme abordar distintas temáticas pedagógicas.	3,4	10,3	7,7	26,5	17,9	23,9	10,3
Las capacitaciones daban espacio para que los asistentes pensarán críticamente sobre los contenidos tratados.	0,9	4,3	7,7	19,7	23,1	29,1	15,4
Los objetivos de las capacitaciones favorecían la integración de diversas competencias necesarias para el ejercicio docente.	1,7	4,3	3,4	20,5	17,9	29,1	23,1
Las capacitaciones promovían que los asistentes analizáramos críticamente nuestras propias prácticas docentes.	2,6	2,6	6,0	11,1	26,5	30,8	20,5
Las capacitaciones usaban estrategias de trabajo que eran coherentes con los aprendizajes que buscaban obtener en nosotros.	2,6	0,9	2,6	11,1	26,5	34,2	22,2
Las capacitaciones permitían el contacto con docentes que habían tenido buenos resultados con la aplicación de contenido.	2,6	4,3	11,2	21,6	22,4	23,3	14,7
Las capacitaciones nos hacían elaborar productos directamente aplicables a las asignaturas que estábamos dictando.	2,6	6,0	3,4	21,4	11,1	36,8	18,8
Las capacitaciones abordaban simultáneamente múltiples aspectos relevantes para el mejoramiento docente.	2,6	3,4	4,3	21,6	19,8	31,0	17,2
Las capacitaciones incluían instancias para mantener a largo plazo la vinculación entre los docentes que asistimos.	13,7	11,1	12,8	18,8	18,8	16,2	8,5
Las capacitaciones declaraban explícitamente qué esperaban que nosotros mejoráramos en nuestra forma de hacer docencia.	2,6	4,3	2,6	16,2	21,4	28,2	24,8

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la formación pedagógica, los resultados desde el coeficiente porcentual mostraron una actitud neutra tendiente a positiva en los cuatro factores, siendo el aspecto mejor evaluado el aprendizaje activo con un 61,60% y el peor evaluado el aprendizaje en redes funcionales 56,01%, Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Descriptivos del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.

	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>%</i>
Promoción de la reflexión docente	0,95	73,35	15,27	14	98	60,56
Aprendizaje en redes funcionales	0,90	63,97	13,72	25	91	56,01
Aprendizaje adaptado a las necesidades del docente	0,90	49,56	11,18	17	70	56,51
Aprendizaje activo	0,68	26,56	5,01	5	35	61,60

N=117. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los docentes reportaron actividades más frecuentes en planificación de la enseñanza (72,44%) y relación dialógica (71,70%), siendo menos frecuente la enseñanza centrada en el profesor (45,70%), Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Descriptivos del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas en docentes de la salud.

	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>%</i>
Enseñanza centrada en el estudiante	0,85	42,91	5,21	25	50	65,82
Planificación de la enseñanza	0,77	50,84	6,01	36	60	72,44
Evaluación de proceso	0,74	38,64	6,04	17	50	65,87
Relación dialógica	0,74	36,68	3,03	27	40	71,70
Enseñanza centrada en el profesor	0,66	19,71	4,26	6	29	45,70
Uso de recursos tecnológicos	0,64	19,53	2,92	6	25	58,12

N=117. Fuente: Elaboración propia.

Al evaluar la correlación entre la percepción de las actividades de formación pedagógica y las prácticas docentes, se encontró que una mayor promoción de la reflexión docente en las capacitaciones se asociaba a una enseñanza más centrada en el estudiante ($r=0,41$; $p<0,001$), mayor planificación de la enseñanza ($r=0,28$; $p<0,01$), una evaluación de proceso más frecuente ($r=0,30$; $p<0,001$) y una relación más dialógica ($r=0,35$; $p<0,001$). En tanto, un mayor fomento de las redes funcionales se asoció a una enseñanza más centrada en el estudiante ($r=0,38$; $p<0,001$), una evaluación de proceso más frecuente ($r=0,26$; $p<0,01$) y una mayor relación dialógica ($r=0,29$; $p<0,01$). Un aprendizaje más centrado en las necesidades del docente se asoció directamente a todos los factores menos a la Enseñanza centrada en el profesor. Y finalmente, un aprendizaje más activo en las capacitaciones se asoció a prácticas centradas en el profesor menos frecuentes ($r=-0,21$; $p<0,05$).



Tabla 4.5. Correlación de Spearman entre la Percepción de la Formación Pedagógica y las Prácticas Pedagógicas en docentes de la salud.

	Promoción de la reflexión docente	Aprendizaje en redes funcionales	Aprendizaje adaptado a las necesidades del docente	Aprendizaje activo
Enseñanza centrada en el estudiante	0,41***	0,38***	0,44***	0,14
Planificación de la enseñanza	0,28**	0,18	0,38***	0,08
Evaluación de proceso	0,30**	0,26**	0,41***	0,03
Relación dialógica	0,35***	0,29**	0,29**	0,10
Enseñanza centrada en el profesor	0,08	0,03	0,05	-0,21*
Uso de recursos tecnológicos	0,16	0,17	0,23*	0,03

N=117; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Fuente: Elaboración propia.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de observar los resultados del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica, podemos distinguir que los docentes sometidos a capacitaciones pedagógicas perciben que estas frecuentemente declaran explícitamente lo que se espera que los capacitados aprendan. Esto podría estar asociado a lo extendido que está, dentro de los procesos de planificación, la lógica de planificar a partir de objetivos de aprendizaje²⁰ y cómo la presentación explícita de los objetivos es un aspecto que numerosa literatura indica que se asocia a un mayor éxito de la formación. Por eso, el establecer los objetivos desde el inicio es una buena práctica básica que deben introducir los profesores y que en estas capacitaciones sería un requisito mínimo de planificación. Por ello, es esperable que estén presentes tan frecuentemente.



Lo anterior puede afectar positivamente la docencia, ya que el efecto de los modelos de rol, como lo indican Harden y Crosby¹, hacen que el académico pueda ser capaz de desenvolverse en aspectos técnicos y curriculares de la institución, como ser un modelo y mediador del aprendizaje para los estudiantes. Al igual como lo planteó Bandura, en su teoría del aprendizaje social, el aprender por consecuencia de las acciones y modelos de observación, puede tener un mayor impacto en los aprendizajes complejos²¹.

Además, los docentes perciben que las capacitaciones forman parte de una cultura de mejoramiento docente y un fuerte apoyo de parte de las instituciones, siendo promovidas directamente por la casa de estudios del docente. Lo anterior es una característica de las

capacitaciones efectivas identificadas por Steinert en 2006 y 2016^{9,16}, reforzando la idea de crear capacitaciones continuas y grupos de trabajo compuestos por integrantes de la misma universidad en que se imparte la docencia para facilitar la transferencia de los aprendizajes al aula. Incluso, las mismas universidades se pudiesen hacer cargo del coste económico que implica apuntarse a ciertos programas de formación pedagógica.

Estudios internacionales muestran que la experiencia y la práctica docente no son suficiente, por ser individual, subjetiva y depender del tipo de labor realizada y de años de experiencia. Da Silva², asegura que la formación docente debe planificarse y ser un proceso continuo y reflexivo para asegurar el éxito de estas, coincidente con las respuestas de estudio.

Otros elementos muy bien evaluados tienen que ver con la planificación de las actividades y que las capacitaciones ayudan a mejorar el quehacer docente, gracias al análisis crítico de la propia labor. Parte de esta planificación genera en el docente procesos reflexivos que lo impulsan a observar su entorno y su práctica, generando ciclos de reflexión-acción²² que lo llevan a ser parte de los componentes de una buena docencia.

Sin embargo, cuando analizamos la percepción de la formación pedagógica por factores, se puede observar mejor por las áreas evaluadas que, en cuanto a la promoción de la reflexión docente, el aprendizaje en redes funcionales, el aprendizaje adaptado a las necesidades del docente y el aprendizaje activo son evaluados de una forma mediocre.

Las capacitaciones docentes, aunque han buscado fomentar el desarrollo de competencias pedagógicas, se han centrado en establecer capacitaciones formales con el fin de dictar

cursos donde cumplen gran parte de las expectativas que tienen estos al ingresar a la capacitación. Pero, las instituciones ven como su principal foco sólo cumplir con requisitos de acreditación, dejando de lado las estructuras que aseguren una formación efectiva y focalizada en las reales necesidades tanto del alumno como del docente²³. Estudios internacionales, como el de Sáenz et al²⁴, aseguran que los cursos de capacitación favorecen la relación docente-alumno, lo que supone una enseñanza centrada en estos últimos y no en el docente; y, por otro lado, asegura que la Universidad es la institución que debiese proporcionar y asegurar la capacitación pedagógica en sus docentes. Esta realidad en nuestro país nos presenta un escenario diferente, ya que, si bien es cierto, numerosas universidades ofrecen programas y estudios de postgrado en docencia universitaria⁷, en este estudio las capacitaciones y el aprendizaje activo, que es factor más cercano a la enseñanza centrada en el alumno, fueron evaluadas de forma insuficiente en aquellas características que más se asocian a una transferencia al aula. Y, además, el aprendizaje activo, que es el factor más cercano en la enseñanza centrada en el alumno fue regular.

Dentro del escenario nacional, sabemos que el Centro Nacional de Acreditaciones (CNA)²⁵ opera hace muy poco tiempo (2006) para marcar pautas efectivas al momento de ofrecer una capacitación. Es más, este organismo vela por la evaluación de los procesos de acreditación, evaluando la cantidad de docentes capacitados y en las horas que se han ocupado, pero no en su transferencia directa al aula. Es decir, priorizan que las instituciones se califiquen de acreditadas mientras más docentes poseen con programas de capacitación en docencia universitaria, entre otros ítems; pero no miden el efecto que estas

capacitaciones tienen dentro del aula, ni los cambios que puedan generar en los programas de estudio ni en innovaciones curriculares o didácticas hacia los alumnos.

Estudios nacionales, como el de Aravena et al⁷, nos señalan que precisamente tanto en universidades tradicionales como no pertenecientes al CRUCH, se ha visto un aumento considerablemente en la oferta académica de programas de Magíster acreditados o no. Sin embargo, esta acreditación no está pensada como una instancia de regulación, ya que nadie regula lo que los docentes del área de la salud aprendan en estas capacitaciones sea realmente aplicado.

Por otro lado, Triviño et al⁸ reportan más específicamente un programa de formación en Educación Médica con una alta satisfacción, que lleva más de 10 años y, que más allá de considerar los objetivos y planificación del programa, esta satisfacción se refleja tanto a nivel profesional como personal.



Es entonces cuando, al igual que Feixas y Steinert, nos comenzamos a cuestionar si en efecto esta capacitación influye realmente en la transferencia al aula. Aún no se han encontrado estudios que nos demuestren que estas capacitaciones que han aumentado de forma significativa estén formando docentes que realmente apliquen y lleven a cabo lo aprendido en sus programas de Magíster, específicamente Magíster en Docencia para las Ciencias de la Salud.

Posiblemente, el hecho que los docentes perciban que el aprendizaje en redes funcionales es el aspecto peor evaluado en este estudio, coincide con que las universidades se preocupen de sólo impartir las capacitaciones, pero no de entregar necesariamente los

recursos y el apoyo suficiente para que sean implementadas en la docencia y traspasadas al aula.

Cuando se identifican las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes del presente estudio, observamos que, de los cinco ítems del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas, la planificación de la enseñanza es lo más frecuentemente realizado; nuevamente coincidiendo con la literatura revisada¹³. Para Troncoso et al¹⁵, al igual que para este estudio, las prácticas pedagógicas más frecuentes son la Planificación de la enseñanza y la Relación dialógica. Sin embargo, los porcentajes observados en el estudio de Troncoso son un 15% más altos que los observados ahora, debido a que en el presente estudio los docentes hacen una evaluación más crítica de su desempeño académico.

La diferencia con el estudio comparado estaría asociada a que esta investigación se realizó solo con docentes capacitados pedagógicamente, por lo tanto, estos académicos podrían haber generado autoconciencia de sus propias prácticas.

Dentro de los resultados observamos que uno de los elementos que va en retirada son las prácticas tradicionales centradas en aprendizajes mas básicos, indicando que el docente cada vez comprende mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno.

Debido al alto porcentaje que presenta la actividad más frecuente que es la planificación de la enseñanza, en la práctica los docentes pasamos numerosas horas dependiendo de la planificación; ya que esta debe tributar a los programas y perfil académico decretado en cada carrera, por lo tanto, realizamos procesos altamente estructurados, donde se incluye que los profesores están constantemente preocupados también por la relación de los

estudiantes¹⁷, como lo indica el alto porcentaje de la relación dialógica. Al igual que Carrasco et al, la evaluación de proceso sigue teniendo un porcentaje más bajo que la planificación o la relación dialogante, coincidiendo también el bajo porcentaje en la relación que tiene con la enseñanza centrada en el estudiante.

En cuanto a las correlaciones, se encontró que existe relación entre las capacitaciones que promueven la reflexión docente: la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación de la enseñanza, la evaluación de proceso y la relación dialógica. El mayor efecto de estas relaciones lo tienen precisamente las capacitaciones que promueven la reflexión docente con una práctica más centrada en el estudiante al igual que menciona Ortega²², mencionando que una práctica docente más reflexiva generará aprendizajes más profundos en el alumno.

Siguiendo la relación de la reflexión docente con la relación dialógica, esta asociación puede estar estrechamente influida, ya que el docente realiza constantes cuestionamientos de su práctica para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la institución; sin embargo, es con los alumnos con quienes mantiene un estrecho diálogo permanente. Según Troncoso, los docentes capacitados tanto en pedagogía como capacitaciones disciplinares tienen una mayor relación dialogante, coincidente con el presente estudio.

La promoción de la reflexión docente se correlaciona con la evaluación de proceso y la planificación de la enseñanza, al igual que en el estudio de Troncoso et al, que evalúa las prácticas pedagógicas; siendo los docentes en ambos estudios con capacitaciones pedagógicas los que realizan estas prácticas pedagógicas con mayor frecuencia.

Con respecto a que en las capacitaciones docentes se fomente el uso de redes funcionales, se relacionó con una enseñanza centrada en el alumno, evaluación de proceso y una relación dialógica. Estos resultados se pueden explicar a que una de las motivaciones sólo para que los docentes universitarios del área de la salud participen en capacitaciones, es precisamente crear redes con otros colegas de áreas, además de crear una satisfacción personal y profesional²⁶. Es esperable que un sistema más organizado de capacitaciones y más sustentado en redes tendrá un efecto más sostenido en la sala de clases, afectando áreas específicas de la enseñanza constructivista como enseñanza centrada en el alumno, evaluación de proceso y una relación dialógica.

También el haber realizado capacitaciones que tengan un aprendizaje adaptado a las necesidades del docente se relaciona con todas las prácticas docentes menos con la enseñanza centrada en el profesor. Esto concuerda con los estudios de diversos autores^{2,15,27}, quienes postulan que la capacitación adaptada a las necesidades del docente tributa a una práctica pedagógica efectiva, además de propiciar una buena docencia y formar un buen docente que sea percibido por sus pares y alumnos. Un elemento clave en que el aprendizaje sea adaptado a las necesidades del docente es que este último es capaz de poder elegir dentro de una diversidad de programas de formación, según el área disciplinar que imparta, específicamente los docentes del área de la salud que realizan magíster o diplomados en educación médica²⁴.

Respecto a identificar la relación que hay entre la percepción de las actividades de formación pedagógicas y las prácticas docentes, los académicos en este estudio ven de

manera mucho más crítica la percepción de la formación pedagógica que los docentes del estudio de Troncoso et al. Sin embargo, en ambos estudios se evalúa la importancia de una capacitación efectiva, con grandes tópicos de planificación y que incitan a la reflexión de los docentes para poder mantener la educación centrada en el alumno.

No obstante, las capacitaciones por muy efectivas que logren llegar a ser, no nos asegura que todas las habilidades y conceptos o técnicas aprendidas en los cursos de formación pedagógica sean aplicadas al aula directamente. Por lo tanto, en este estudio no se está evaluando realmente la transferencia al aula, sino que se evaluó si la capacitación tenía el potencial para generar la transferencia. En otras palabras, no se evaluó si hubo cambios o no en la forma que impartieron la docencia nuestros académicos.

Dentro de las limitaciones, encontramos que la práctica pedagógica en aula es algo que individualmente cada uno adapta a sus necesidades y según la experiencia puede irse moldeando, por lo que evaluar esta transferencia sería posible a través de la observación en aula y no por medio de cuestionarios.

Otra de las limitaciones del estudio estuvo en la distribución de la muestra, ya que se veía cargada hacia ciertas carreras como Tecnología Médica, Enfermería y Medicina. Faltaría representatividad para carreras de otras áreas como Psicología, Terapia Ocupacional y Química y Farmacia.

Para investigaciones futuras, se recomienda por un lado diseñar un protocolo de observación para evaluar las prácticas pedagógicas efectivas en el aula de los docentes que ya cuenten con cursos de formación pedagógica, idealmente logrando una muestra

representativa a lo largo del país y en un estudio con pautas diseñadas específicamente para esto o un estudio de tipo cualitativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Harden R, Crosby J. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer -the twelve roles of the teacher. *Med Teach*. 2000; 22(4): 334-347.
2. Da Silva N. La formación pedagógica de profesores de medicina. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2010; 18(1): 1-7.
3. Zabalza M, Cid A, Trillo F. Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *REP*. 2014; 72(257): 39-54.
4. Fasce E. Andragogía. *Rev Educ Cienc Salud*. 2006; 3(2): 69-70.
5. Arellano J, Pérez C, Vacarezza G, Baquedano M, et al. Identidad ocupacional en docentes de carreras de la salud y su relación con las prácticas pedagógicas. *Rev Med Chile*. 2018; 146: 379-386.
6. Moynelo H, Fernández B, Peña D, Suarez R, Valdés A. El curso Básico en Educación Médica. Experiencias de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García". *Educ Med Super*. 2018; 32(4): 199-211.
7. Aravena M, Meza A. Expansión de la oferta y matrícula de Programas de Magíster en universidades chilenas: una mirada desde las políticas de aseguramiento de la calidad. *Pensamiento Educativo*. 2017; 54(1): 1-21.
8. Triviño X, Sirhan M, Moore P, Montero L. Impacto de un programa de formación en docencia en una escuela de medicina. *Rev Med Chile*. 2011; 139: 1508-1515.
9. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No.8. *Med Teach*. 2006; 28(6): 497-526.
10. Santelices L, Williams C, Soto M, Dougnac A. Evaluación de un programa de perfeccionamiento docente implementado en la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae. *Rev Med Chile*. 2015; 143: 1152-1161.
11. Feixas M, Fernández A, Lagos P, Quesada C, Sabaté S. Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*. 2013; 36(3): 401-416.

12. Feixas M, Duran M, Fernández I, Fernández A, et al. ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. REDU. 2013; 11(3): 219-248.
13. Pérez C, Vaccarezza G, Aguilar C, Coloma K, et al. Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. Rev Med Chile. 2016; 144: 795-805.
14. Barahona E. Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Para la Creatividad (CPPC). Psykhe. 2004; 13(1): 157-174.
15. Troncoso D, Pérez C, Vaccarezza G, Aguilar C, Muñoz N. ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? Rev Med Chile. 2017; 145: 610-618.
16. Steinert Y, Mann K, Anderson B, Maureen B, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No.40. Med Teach. 2016; 38(8): 769-786.
17. Carrasco C, Pérez C, Torres G, Fasce E. Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. Rev Med Chile. 2016; 144: 1199-1206.
18. Díaz V. Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud. Santiago: RIL editores; 2009. p. 121-125.
19. George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon; 2003.
20. Pérez C, Vaccarezza G, Toirkens J, Salgado H, et al. ¿Qué hacen los académicos de ciencias de la salud para definir los propósitos de su docencia de pregrado? Fundación Educación Médica (en prensa).
21. Bandura A. Social learning theory (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1977.
22. Ortega J. Una práctica docente sustentada en la reflexión. Rev Educ Cienc Salud. 2014; 11(2): 107-110.
23. Cancino V, Schmal R. Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? Estud Pedagóg. 2014; 40(1): 41-60.
24. Sáenz M, Cárdenas M, Rojas E. Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. Rev Salud Pública. 2010; 12(3): 425-433.

25. Ley 20.129 [en línea]. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile; 2006. Disponible en: https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006.pdf [Consultado 9 junio 2020].
26. Steinert Y, Macdonald M, Boillat M, Elizov M, et al. Faculty development: if you build it, they will come. *Med Educ.* 2010; 44(9): 900-907.
27. Pérez C, Fasce E, Coloma K, Vaccarezza G, et al. Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Rev Med Chile.* 2013; 141: 787-792.





Anexo 1: Encuesta sociodemográfica

PARTE 1: PERFIL ACADÉMICO

Necesitamos que nos entregue la siguiente información sobre usted. Recuerde que la información entregada será anónima y confidencial.

1. Sexo		<input type="radio"/> Hombre	<input type="radio"/> Mujer	2. Edad		___ años	
3. Estado civil		<input type="radio"/> Soltero (a) <input type="radio"/> Casado (a) <input type="radio"/> Conviviente civil (con acuerdo de unión civil) <input type="radio"/> Conviviente sin vínculo legal <input type="radio"/> Separado (a), divorciado (a) <input type="radio"/> Viudo (a)					
4. Título profesional			5. Año en el que se tituló				_____
6. ¿Ha cursado un magíster?		<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí, pero lo abandoné <input type="radio"/> Sí, lo estoy cursando ahora <input type="radio"/> Sí, y lo terminé		Si indicó "Sí...", ¿cuál? _____ Si lo terminó, ¿en qué año fue? _____			
7. ¿Ha cursado un doctorado?		<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí, pero lo abandoné <input type="radio"/> Sí, lo estoy cursando ahora <input type="radio"/> Sí, y lo terminé		Si indicó "Sí...", ¿cuál? _____ Si lo terminó, ¿en qué año fue? _____			
8. ¿Ha asistido a capacitaciones en docencia universitaria o educación? (Marque todos los necesarios)		<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Cursos <input type="radio"/> Talleres <input type="radio"/> Diplomas		<input type="radio"/> Diplomados <input type="radio"/> Congresos o jornadas <input type="radio"/> Grupos de estudio <input type="radio"/> Otro. Indique cuál: _____			
9. ¿Cuántos años lleva ejerciendo docencia en pregrado?		_____ años		10. ¿En cuántas universidades ha realizado docencia en los últimos 12 meses?		_____ universidades	
11. ¿Qué tipo de contrato docente tiene actualmente? (Si está trabajando en más de una universidad puede marcar más de una alternativa)		<input type="radio"/> Contrato indefinido (planta). ¿Hace cuantos años?: _____ <input type="radio"/> Contrato a plazo fijo. ¿Hace cuantos años?: _____ <input type="radio"/> Honorarios. ¿Hace cuantos años?: _____ <input type="radio"/> Otro. Indique cuál: _____					
12. Considerando todos sus contratos docentes actuales, ¿Cuál es el sueldo líquido total?		<input type="radio"/> \$0 a \$499.999 <input type="radio"/> \$500.000 a \$999.999 <input type="radio"/> \$1.000.000 a \$1.499.999 <input type="radio"/> \$1.500.000 a \$1.999.999		<input type="radio"/> \$2.000.000 a \$2.499.999 <input type="radio"/> \$2.500.000 a \$2.999.999 <input type="radio"/> \$3.000.000 a \$3.499.999 <input type="radio"/> Más de \$3.500.000			
13. ¿En qué universidad ha dictado docencia entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019? (Indique todas las que correspondan)							
14. ¿Cuántas horas semanales, en promedio, ha tenido contratadas en universidades entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019?						_____ horas semanales	
15. ¿Cuántas horas semanales, en promedio, ha dedicado a docencia directa entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019?						_____ horas semanales	
16. En su práctica profesional (no docente), ¿desempeña labores asociadas a la asignatura que imparte (p.e. ejercicio clínico)?		1- <input type="radio"/> Sí 2- <input type="radio"/> No 3- <input type="radio"/> No aplica		¿Cuántas horas le dedica a la semana? _____ horas			

PARTE 2: CONTEXTO DE LA DOCENCIA

Ahora necesitamos que nos entregue la siguiente información sobre su ejercicio actual de la docencia.

1. ¿En qué carreras(s) ha dictado docencia entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019? <i>(puede marcar más de una)</i>	<input type="radio"/> Enfermería <input type="radio"/> Fonoaudiología <input type="radio"/> Kinesiología <input type="radio"/> Medicina <input type="radio"/> Medicina veterinaria <input type="radio"/> Nutrición y dietética	<input type="radio"/> Obstetricia y puericultura <input type="radio"/> Psicología <input type="radio"/> Química y farmacia <input type="radio"/> Tecnología médica <input type="radio"/> Terapia ocupacional <input type="radio"/> Otro. Cuál: _____
2. ¿En cuál de estas líneas clasificaría la temática de la(s) asignatura(s) que dicta? <i>(puede marcar más de una, según las asignaturas que dicte)</i>	<input type="radio"/> Ciencias básicas (matemática, química, física, biología, etc). <input type="radio"/> Fundamentos anatómicos, fisiológicos, etc. <input type="radio"/> Fundamentos psicológicos, sociales, antropológicos, etc. <input type="radio"/> Habilidades para el trabajo clínico <input type="radio"/> Desarrollo y manejo de equipamiento tecnológico <input type="radio"/> Métodos de investigación científica <input type="radio"/> Competencias genéricas (comunicación, empatía, liderazgo, etc.). <input type="radio"/> Otro. Indique cuál: _____	
3. ¿Impartió alguna asignatura por primera vez en los últimos 12 meses?	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí	Si respondió "Sí", ¿cuál(es)? _____
4. ¿En qué nivel formativo ha realizado docencia entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019?	<input type="radio"/> Primer año <input type="radio"/> Segundo año <input type="radio"/> Tercer año <input type="radio"/> Cuarto año <input type="radio"/> Quinto año <input type="radio"/> Sexto año o superior	
5. Entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019, ¿ha realizado asignaturas junto con otros docentes? <i>(puede marcar más de una, según las asignaturas que dicte)</i>	<input type="radio"/> Sí, y yo realizo más del 50% de las clases. <input type="radio"/> Sí, y yo realizo menos del 50% de las clases. <input type="radio"/> No, soy el único docente de mi(s) asignatura(s).	
7. Entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019, ¿qué cantidad de alumnos tiene inscritos en su(s) asignatura(s)? <i>(puede marcar más de una, según las asignaturas que dicte)</i>	<input type="radio"/> Entre 1 y 20 <input type="radio"/> Entre 21 y 40 <input type="radio"/> Entre 41 y 60 <input type="radio"/> Entre 61 y 80 <input type="radio"/> Entre 81 y 100 <input type="radio"/> 101 o más	
8. Entre el 2º semestre 2018 y el 1º semestre 2019, ¿qué porcentaje en promedio de alumnos asistía regularmente a su(s) asignatura(s)? <i>(puede marcar más de una, según las asignaturas que dicte)</i>	<input type="radio"/> Menos del 20% <input type="radio"/> Entre el 20 y el 39% <input type="radio"/> Entre el 40 y el 59% <input type="radio"/> Entre el 60 y el 79% <input type="radio"/> Entre el 80 y el 99% <input type="radio"/> 100%	

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

Anexo 2: Cuestionario de la Percepción de la Formación Pedagógica (CPFP)

PARTE 5: EXPERIENCIA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

¿Ha asistido a actividades de capacitación en temas pedagógicos de docencia universitaria (p.e. educación en general, enseñanza, evaluación, planificación, etc.) en los últimos 5 años?	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí
--	--

Si respondió que Sí, siga respondiendo la batería.

Si respondió que No, sólo entregue el cuestionario.

Pensando en **todas** las actividades de **capacitación** en **temas pedagógicos** de docencia universitaria (p.e. educación en general, enseñanza, evaluación, planificación, etc.) en los que usted ha participado en los **últimos cinco años**, marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con dichas capacitaciones presentaron las siguientes características.

		Casi nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
1. Las capacitaciones en las que participé atendían directamente a mis principales preocupaciones como docente.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las capacitaciones duraron lo suficiente para consolidar los aprendizajes que buscaba lograr.	1	2	3	4	5	6	7
3. Las capacitaciones declaraban explícitamente qué se esperaba que aprendiéramos los asistentes.	1	2	3	4	5	6	7
4. Las capacitaciones fomentaban el intercambio de experiencias entre los docentes que asistimos.	1	2	3	4	5	6	7
5. Las capacitaciones incluían estrategias para generar redes de apoyo entre los docentes que asistimos.	1	2	3	4	5	6	7
6. Las capacitaciones eran parte importante de una cultura de mejoramiento docente en la (s) universidad (es) en que trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Las capacitaciones fomentaban la construcción de una comunidad entre los docentes asistentes.	1	2	3	4	5	6	7
8. Las capacitaciones usaron estrategias se adaptaron a la diversidad de los docentes que asistimos a ella.	1	2	3	4	5	6	7
9. Las capacitaciones recurrían sólo a clases expositivas como estrategias para abordar los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7
10. Para lograr aprendizajes, las capacitaciones nos hacían evocar momentos de nuestra propia práctica.	1	2	3	4	5	6	7

11. Las capacitaciones estuvieron acompañadas de actividades en que se acompañaba a mediano plazo a los docentes en la aplicación de aprendizajes al aula.	1	2	3	4	5	6	7
12. Las capacitaciones carecían de un propósito claro para los asistentes.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las capacitaciones eran apoyadas por procesos de acompañamiento en que especialistas apoyaban a los docentes para aplicar lo aprendido al aula.	1	2	3	4	5	6	7
14. Las capacitaciones utilizaron estrategias de evaluación diversas para verificar los aprendizajes alcanzados por los docentes que asistimos.	1	2	3	4	5	6	7
15. Las capacitaciones daban oportunidad para ensayar la aplicación de los contenidos que se estaban abordando.	1	2	3	4	5	6	7
16. Las capacitaciones analizaban experiencias previas de docentes que habían tenido éxito aplicando los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7
17. Las capacitaciones nos llevaban a analizar qué aspectos podíamos mejorar en nuestro quehacer docente.	1	2	3	4	5	6	7
18. Las capacitaciones incluían instancias en que se podía consultar individualmente a los relatores de ésta por dudas o inquietudes sobre los temas abordados.	1	2	3	4	5	6	7
19. Las capacitaciones se focalizaban en temas altamente específicos.	1	2	3	4	5	6	7
20. Las capacitaciones incluían actividades para que identificáramos nuestras fortalezas y debilidades como docentes.	1	2	3	4	5	6	7
21. Las capacitaciones utilizaron estrategias de enseñanza diversas para que los asistentes aprendiéramos.	1	2	3	4	5	6	7
22. Las capacitaciones nos llevaron a reconocer las consecuencias de nuestras acciones docentes.	1	2	3	4	5	6	7
23. Las capacitaciones mostraban ejemplos de innovaciones docentes que producían buenos resultados.	1	2	3	4	5	6	7
24. Participar en las capacitaciones era necesario para mejorar mi evaluación de desempeño docente en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
25. Las capacitaciones usaron estrategias para adaptarse a los ritmos de aprendizaje del grupo de docentes que asistimos.	1	2	3	4	5	6	7
26. Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme ir cambiando mi forma de pensar mi rol docente.	1	2	3	4	5	6	7
27. Las capacitaciones estaban insertas en programas a largo plazo de desarrollo docente de la (s) universidad (es) en que trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme cambiar mi forma de actuar como docente.	1	2	3	4	5	6	7
29. Las capacitaciones incluían actividades que estimulaban una participación activa de parte de los docentes que asistieron.	1	2	3	4	5	6	7

30. Las capacitaciones eran promovidas directamente por la (s) universidad (es) en que trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
31. Las capacitaciones tuvieron instancias inmediatas en que se retroalimentaba a los docentes por los aprendizajes que iban logrando.	1	2	3	4	5	6	7
32. Las capacitaciones incluían actividades de reflexión sobre la forma en que ejercíamos docencia.	1	2	3	4	5	6	7
33. Las capacitaciones duraron el tiempo suficiente para permitirme abordar distintas temáticas pedagógicas.	1	2	3	4	5	6	7
34. Las capacitaciones daban espacio para que los asistentes pensaran críticamente sobre los contenidos tratados.	1	2	3	4	5	6	7
35. Los objetivos de las capacitaciones favorecían la integración de diversas competencias necesarias para el ejercicio docente.	1	2	3	4	5	6	7
36. Las capacitaciones promovían que los asistentes analizáramos críticamente nuestras propias prácticas docentes.	1	2	3	4	5	6	7
37. Las capacitaciones usaban estrategias de trabajo que eran coherentes con los aprendizajes que buscaban obtener en nosotros.	1	2	3	4	5	6	7
38. Las capacitaciones permitían el contacto con docentes que habían tenido buenos resultados con la aplicación de contenido.	1	2	3	4	5	6	7
39. Las capacitaciones nos hacían elaborar productos directamente aplicables a las asignaturas que estábamos dictando.	1	2	3	4	5	6	7
40. Las capacitaciones abordaban simultáneamente múltiples aspectos relevantes para el mejoramiento docente.	1	2	3	4	5	6	7
41. Las capacitaciones incluían instancias para mantener a largo plazo la vinculación entre los docentes que asistimos.	1	2	3	4	5	6	7
42. Las capacitaciones declaraban explícitamente qué esperaban que nosotros mejoráramos en nuestra forma de hacer docencia.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 3: Escala de Prácticas Pedagógicas

PARTE 3: ESCALA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con que usted ha realizado la acción señalada en el segundo semestre de 2018 y el primer semestre de 2019.

		CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Empleo sistemas de planificación para la docencia tales como: calendarizaciones, syllabus, planificación semanal, etc.	1	2	3	4	5
2. Realizo evaluaciones de los avances que van teniendo los alumnos.	1	2	3	4	5
3. Recorro a las estrategias expositivas como primera opción para enseñarle a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
4. Incorporo explícitamente las contribuciones de los estudiantes durante las actividades.	1	2	3	4	5
5. Retroalimentación detalladamente el desempeño de los estudiantes luego de cada evaluación.	1	2	3	4	5
6. Aplico evaluaciones escritas (p.e. certámenes, exámenes, test, etc.) de respuesta cerrada como verdadero o falso, o alternativas.	1	2	3	4	5
7. Reviso la planificación de mis actividades (clases, supervisiones, etc.) para analizar el avance alcanzado.	1	2	3	4	5
8. Diseño situaciones de evaluación donde el estudiante debe realizar conductas similares a las que se le pedirán en su futuro laboral.	1	2	3	4	5
9. Evito el uso de herramientas tecnológicas (como dispositivos, tecleras, videos, etc.) en mis actividades docentes.	1	2	3	4	5
10. Uso estrategias expositivas para introducir a los estudiantes a temas nuevos.	1	2	3	4	5
11. Genero instancias para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación).	1	2	3	4	5
12. Cierro cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) con un resumen de los contenidos o procedimientos revisados.	1	2	3	4	5
13. Al comienzo de cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) presento los objetivos a los estudiantes	1	2	3	4	5
14. Utilizo en su totalidad la hora de clases en actividades propias de la asignatura.	1	2	3	4	5
15. Organizo los contenidos o procedimientos de mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) siguiendo una lógica definida.	1	2	3	4	5
16. Realizo una conexión entre los contenidos que enseño y lo que los estudiantes verán en asignaturas futuras del plan de estudios.	1	2	3	4	5

17. Recomiendo el uso de herramientas tecnológicas a mis estudiantes para la búsqueda de información.	1	2	3	4	5
18. Hago preguntas amplias, abiertas, de respuestas variadas a los estudiantes para promover su participación.	1	2	3	4	5
19. Planifico mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) con anterioridad al inicio del periodo académico.	1	2	3	4	5
20. Doy espacios para que los estudiantes consulten abiertamente.	1	2	3	4	5
21. Reviso los contenidos que las asignaturas anteriores de la malla han abordado para verificar que debo enseñar en la mía.	1	2	3	4	5
22. Uso la tecnología de la información para comunicarme con mis estudiantes, como plataformas virtuales, sitios web, etc.	1	2	3	4	5
23. Pido a mis estudiantes que usen tecnología en sus presentaciones orales.	1	2	3	4	5
24. Utilizo evaluaciones sumativas al cierre del semestre, tales como exámenes orales o escritos.	1	2	3	4	5
25. Dejo claras cuáles serán las instancias de resolución de problemas desde el inicio del curso.	1	2	3	4	5
26. Aplico instrumentos para que cada estudiante se evalúe a sí mismo (autoevaluación).	1	2	3	4	5
27. Vinculo los contenidos que enseño con otras asignaturas de la malla a través de ejemplos concretos.	1	2	3	4	5
28. Hago preguntas de aplicación de contenidos que permitan monitorear lo que los estudiantes han aprendido.	1	2	3	4	5
29. Adecúo previamente el ambiente de la sala o lugar de trabajo según las actividades que se van a realizar.	1	2	3	4	5
30. Realizo actividades en las que los estudiantes deben simular la aplicación de los contenidos tratados.	1	2	3	4	5
31. Establezco las normas de un curso o actividad docente a través del diálogo y/o la negociación con los estudiantes.	1	2	3	4	5
32. Utilizo ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes.	1	2	3	4	5
33. Realizo actividades dirigidas a motivar el aprendizaje de una unidad o tema.	1	2	3	4	5
34. Integro los intereses de mis estudiantes durante el desarrollo de mis actividades docentes.	1	2	3	4	5
35. Utilizo estrategias para captar la atención de los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. Realizo preguntas a los estudiantes (individuales o grupales) para motivar el diálogo con ellos.	1	2	3	4	5
37. Participo de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes para verificar los contenidos que se están enseñando.	1	2	3	4	5
38. Promuevo el debate entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
39. Destaco los quiebres temáticos para pasar de un tema a otro.	1	2	3	4	5

40. Realizo conexiones explícitas entre lo que los estudiantes aprenden en mis actividades y lo que pasa en el mundo del trabajo.	1	2	3	4	5
41. Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) puntualizando los momentos de una secuencia de aprendizaje en aula (introducción, desarrollo y cierre).	1	2	3	4	5
42. Uso criterios dicotómicos para diferenciar si un estudiante sabe o no sabe, por ejemplo, aprobado – reprobado.	1	2	3	4	5
43. Limito la bibliografía a considerar por mis estudiantes a la que yo definí previamente.	1	2	3	4	5
44. Uso estrategias expositivas para abordar contenidos complejos o de alto nivel de abstracción.	1	2	3	4	5
45. Realizo evaluaciones diagnósticas al inicio de un curso o unidad.	1	2	3	4	5
46. Utilizo rúbricas de desempeño para evaluar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
47. Expreso expectativas positivas a mis estudiantes respecto de sus logros.	1	2	3	4	5
48. Uso estrategias que hagan participar activamente al estudiante como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje y servicio, etc.	1	2	3	4	5
49. Reviso la pertinencia del programa de asignatura una vez finalizada ésta.	1	2	3	4	5
50. Retroalimentación a los estudiantes luego de sus intervenciones en clases (p.e. comento sus respuestas, propongo nuevos análisis, contrapregunto, etc).	1	2	3	4	5
51. Establezco relaciones cordiales con los estudiantes.	1	2	3	4	5
52. Estimulo la argumentación en el discurso de los estudiantes.	1	2	3	4	5
53. Modifico la planificación de mis asignaturas cuando se requiere.	1	2	3	4	5
54. Utilizo medios audiovisuales para clarificar contenidos: diapositivas, videos, imágenes.	1	2	3	4	5
55. Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) dependiendo de los avances que tengan los estudiantes.	1	2	3	4	5
56. Realizo recapitulaciones orales que monitorean la comprensión de los estudiantes (por ejemplo, repito aquellos conceptos que deben quedar más claros, pregunto si algo no se ha entendido).	1	2	3	4	5
57. Utilizo el refuerzo social con mis estudiantes: agradecimientos, felicitaciones públicas, etc.	1	2	3	4	5

Anexo 4: Consentimiento informado



Universidad de Concepción



CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENCUESTA · DOCENTES DE PREGRADO · FASE 1

Título del Proyecto: "Participación en actividades de formación pedagógica de docentes universitarios no pedagogos de las regiones del Biobío, Ñuble y la Araucanía y su relación con cambios en la práctica pedagógica".

Investigador Responsable: Dr. Cristhian Pérez Villalobos
Profesor Asociado del Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción

Institución patrocinante: Universidad de Concepción

Instituciones secundarias: Universidad San Sebastián, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco y Universidad del Bío Bío.

Co-investigadores: De *Universidad de Concepción*: Juan Arellano V., Nancy Bastías V., Dra. Carolyn Fernández B., Rocío Glaría L., Olga Matus B., Javiera Ortega B., Paula Parra P., Mary Jane Schilling N.
De *Universidad San Sebastián*: Dr. Horacio Salgado F. y Dra. Giulietta Vaccarezza G.
De *Universidad Católica de la Santísima Concepción*: Marcela Hechenleitner C. y Dra. Alejandra Nocetti de la B.
De *Universidad Católica de Temuco*: Dr. Patricio Lagos R. y Dra. Josselinne Toirkens N.
De *Universidad del Bío Bío*: Dr. Juan Carlos Briede W.

Patrocinador: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT Regular 1190931)

Este documento de Consentimiento Informado tiene dos partes:

- Información (proporciona información sobre el estudio)
- Formulario de Consentimiento (para firmar si está de acuerdo en participar)

Se le entregará una copia de la primera parte del Consentimiento Informado como garantía de las condiciones de su participación.

Código:

PARTE I: INFORMACIÓN

Introducción: El presente formulario de Consentimiento Informado le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta hoja informativa con atención. Puede que existan algunas palabras o conceptos que no entienda. Si eso ocurre, por favor, siéntase en confianza de solicitar que le sean explicados de mejor manera los conceptos. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarle al Investigador Responsable cuando desee.

Objetivo: Este estudio tiene como objetivo analizar las actividades de formación pedagógica en que participan los docentes no pedagogos de pregrado de las universidades de las regiones del Biobío, Ñuble y la Araucanía y la forma en que esta participación se asocia a los cambios en su práctica pedagógica.

Razón por la que se le invitó a participar: Se le ha invitado a participar porque este estudio incluye docentes, que no tengan una licenciatura o título profesional en pedagogía y que hayan dictado clases a lo menos un semestre en cursos de pregrado en una universidad de las regiones del Biobío, Ñuble y Araucanía. Se excluirá a quienes se hayan ausentando los últimos 6 meses de actividades docentes de pregrado, cualquiera sea la razón.

Participación voluntaria: Su participación será LIBRE y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, usted no será afectado en ninguna forma. También puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee sin que esto implique sanción o reproche hacia usted por esta decisión.

Diseño del estudio: El estudio al que se le invita es de carácter mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos en un diseño multifase de tres momentos, en el que las fases cuantitativas (primera y tercera fase) emplearán un diseño no experimental transversal y la fase cualitativa (segunda fase) se desarrollará según la teoría fundamentada.

Procedimiento: Su participación consistirá en responder un conjunto de cuatro cuestionarios: 1) el Cuestionario de Participación en Actividades de Formación Pedagógica, 2) el Cuestionario de Roles





Universidad de Concepción



Académicos, 3) el Cuestionario de Perfil Académico y 4) el Cuestionario de Contexto de la Docencia. Esta actividad requerirá que contribuya al estudio con 25 minutos de su tiempo, como máximo, y será realizada en el momento y lugar que sea más cómodo para Ud. Debido al carácter exclusivamente educacional del estudio no se requerirá en ningún momento información relativa a actividades propias de la atención en salud.

Duración: El proyecto tendrá una duración de tres años, en los cuales se solicitará su participación en una ocasión.

Riesgos: En esta investigación no se identifican riesgos en contra de su bienestar físico. No obstante, es posible que genere cambios en su percepción y satisfacción sobre la formación pedagógica en la que ha participado y sobre su actuar como docente. Por lo mismo, los investigadores se comprometen a invitarle gratuitamente instancias de capacitación pedagógica adicional en retribución a su participación en el estudio.

Beneficios: Se espera que este estudio permita identificar qué características de las capacitaciones pedagógicas para docentes universitarios favorecen que éste pueda realizar cambios en sus prácticas pedagógicas, mejorando los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, se espera identificar los factores personales y ambientales que afectan que el docente pueda aplicar en el aula las capacitaciones en que participa. Esto, a fin de generar un protocolo de recomendaciones para el diseño de capacitaciones exitosas, que permitan mejorar la calidad de la docencia.

Incentivos: Los participantes no recibirán retribución económica ni académica por su participación. Pero, serán invitados gratuitamente a instancias de capacitación pedagógica adicional en retribución a su participación en el estudio.

Confidencialidad: La información que Ud. entregue será resguardada codificando la identidad de todos los participantes. El sistema de códigos sólo será conocido por el Investigador Responsable y su identidad no será considerada durante el procesamiento de los datos ni en ningún otro momento. Los datos serán almacenados en computadores resguardados con clave y podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación y el Comité Ético-Científico revisor si así lo considera oportuno. El Investigador Responsable estará a cargo de la custodia de toda la información del estudio.

Publicación de resultados: Al finalizar esta investigación, el conocimiento que se obtenga del estudio se difundirá hacia la comunidad científica y académica, tanto en seminarios, congresos y artículos publicados en revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos. En todas estas instancias se mantendrá el anonimato de la identidad de todas las personas e instituciones participantes. Se le proporcionará un resumen ejecutivo si Ud. lo solicita.

A quién contactar: Cualquier pregunta respecto al desarrollo de la investigación o sobre los resultados de ésta, parcial o final, puede contactar con el investigador responsable, Dr. Cristhian Pérez Villalobos, escribiéndole a su correo electrónico cperezv@udec.cl o llamándole al fono +56 41 2204932. También puede solicitar información adicional a la presidenta del Comité de Ético Científico de la Facultad de Medicina, Dra. Isabel Cottin Carrazana, al fono +56 41 2204935 o al correo electrónico cecmedicina@udec.cl, o a la presidenta del Comité de Ética de la Universidad de Concepción, Dra. Andrea Rodríguez Tastets, al fono +56 41 2204302.





Código

PARTE II: Formulario de Consentimiento

ANTES DE FIRMAR ESTE CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

- Mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción y considero que entiendo toda la información proporcionada acerca del estudio.
- Acepto que la información proporcionada será recopilada, utilizada y divulgada conforme a lo descrito en este formulario de consentimiento informado.
- He decidido libre y voluntariamente participar en el estudio de investigación y entiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin sanción alguna.
- Recibí una copia firmada y fechada de este documento.
- Sé que al firmar este documento, no renuncio a ninguno de los derechos legales.

Fecha	___/___/___ (dd/mm/aaaa)
Nombre del participante	
Firma del participante	

Los aspectos antes señalados han sido comprometidos por el Investigador Responsable, Dr. Cristhian Pérez Villalobos, quien confirma que ha entregado verbalmente la información necesaria acerca del estudio, que ha contestado toda duda adicional y que no ejerció presión alguna para que el participante ingrese al estudio. Además, el investigador declara que procedió de acuerdo con los principios éticos, y leyes nacionales e internacionales vigentes para la investigación educacional.

Nombre del Investigador Responsable	Dr. Cristhian Pérez Villalobos
Firma del Investigador Responsable	

Asimismo, mi participación ha sido autorizada por la institución a la que pertenezco, tal y como consta en la siguiente firma del representante institucional o delegado, quien actúa como ministro de fe.

Nombre del representante institucional o delegado	
Cargo del representante institucional o delegado	Decano
Firma del representante institucional o delegado	

