

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



**RELACIÓN ENTRE CAPACITACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ACADÉMICOS DE CARRERAS DE LA SALUD DE CHILE.**

Tesis financiada por el Proyecto FONDECYT Regular N° 1161541

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

TUTOR: Cristhian Pérez Villalobos

**DIEGO ANTONIO TRONCOSO GACITÚA
CONCEPCIÓN – CHILE**

2016

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



**RELACIÓN ENTRE CAPACITACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN ACADÉMICOS DE CARRERAS DE LA SALUD DE CHILE.**

Tesis financiada por el Proyecto FONDECYT Regular N° 1161541

TUTOR: CRISTHIAN PÉREZ V.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

COMISIÓN: JAVIERA ORTEGA B.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

DÉBORA ALVARADO F.

FIRMA: _____ CALIFICACIÓN __, __

**DIEGO ANTONIO TRONCOSO GACITÚA
CONCEPCIÓN – CHILE**

2016



A María José y Santiago.

AGRADECIMIENTO

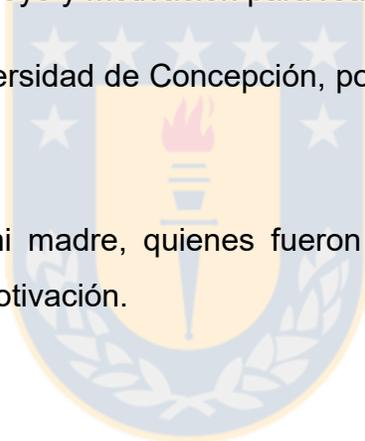
Mi más profundo agradecimiento al profesor Cristhian Pérez V., director y guía de esta tesis, por su apoyo constante e incondicional para sacar adelante este proyecto.

Al departamento de Educación Médica de la Universidad de Concepción, a todos sus docentes por todo lo compartido en cada clase, y actividad desarrollada durante el tiempo que duró este magíster.

Al Dr. Claudio Del Canto, docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción, por su apoyo y motivación para realizar este Magíster.

A mis colegas de la Universidad de Concepción, por apoyo constante para cumplir con esta tarea.

A mi Mujer, mi hijo y mi madre, quienes fueron fundamentales por su ayuda, apoyo, preocupación y motivación.



RESUMEN

Introducción: Diversas investigaciones evidencian la importancia que le atribuyen los docentes universitarios al perfeccionamiento disciplinar por sobre el perfeccionamiento pedagógico. De acuerdo a la realidad actual y el cambio en el paradigma en educación, la importancia del perfeccionamiento pedagógico se ve posicionada en la parte alta de las necesidades académicas para los docentes universitarios. **Objetivo:** Relacionar las prácticas pedagógicas y la capacitación disciplinar y pedagógica en docentes de carreras de la salud de universidades tradicionales y privadas de Chile. **Materiales y métodos:** Se realizó un estudio cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal en una muestra de 296 docentes de pregrado en carreras de la salud en universidades chilenas, tradicionales y privadas de 13 de las 15 regiones geográficas del país, mediante la aplicación de dos instrumentos validados que determinar las prácticas pedagógicas (CPP) y la participación en actividades de capacitación (CPAC). **Resultados:** El CPP presentó confiabilidades muy altas en cuatro de los seis factores, con dos factores con confiabilidad cuestionable, Enseñanza centrada en el profesor y Uso de recursos tecnológicos. El CPAC mostró confiabilidades muy altas en ambos factores, Capacitación Pedagógica y Capacitación disciplinar. Al correlacionar el CPP y el CPAC, la Capacitación disciplinar correlacionó significativamente con todos los factores de prácticas pedagógicas. Sin embargo, la participación en actividades de Capacitación pedagógica, solo correlacionó con cinco de ellos, siendo la excepción la Enseñanza centrada en el profesor. Los docentes que presentaban estudios de Magister obtuvieron puntajes significativamente superiores en los factores de Planificación de la enseñanza y Evaluación de procesos. **Conclusión:** Los resultados evidencian que tanto la capacitación disciplinar como pedagógica se asocian directamente sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. **Financiamiento:** Esta tesis fue financiada por el Proyecto FONDECYT Regular N° 1161541 “Prácticas docentes para regular el ambiente educativo implementadas en carreras de la salud de Chile”.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
INDICE DE TABLAS	vii
INTRODUCCIÓN	2
Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Justificación de la Investigación.....	10
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Perfil Docente	24
2.2 Perfeccionamiento Disciplinar.....	29
2.3 Perfeccionamiento Pedagógico	32
2.4 Prácticas Pedagógicas	37
Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	45
3.1 Objetivo general.....	45
3.2 Objetivos específicos.....	45
3.3 Hipótesis	45
Capítulo IV. MÉTODO.....	48
4.1 Participantes	48
4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos:	49
4.3 Procedimiento:.....	50
4.4 Análisis de los datos:	51
4.5 Consideraciones éticas de la investigación:	51
Capítulo V. RESULTADOS.....	54
Capítulo VI. DISCUSIÓN	65
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS	91
ANEXO 1: Cuestionario de Prácticas Pedagógicas.....	92
ANEXO 2: Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación... ..	96
ANEXO 3: Encuesta Sociodemográfica y Académica	98

INDICE DE TABLAS

		Página
TABLA 5.1	Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.	54
TABLA 5.2	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas en docentes de carreras de la salud.	55
TABLA 5.3	Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación en docentes de carreras de la salud.	55
TABLA 5.4	Correlación de Pearson entre la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica y las prácticas pedagógicas.	56
TABLA 5.5	Comparación de las prácticas pedagógicas entre los docentes que poseen y no poseen estudios de magíster.	57
TABLA 5.6	Comparación de las prácticas pedagógicas entre los docentes que poseen y no poseen estudios de doctorado.	57
TABLA 5.7	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Enseñanza centrada en el estudiante.	59
TABLA 5.8	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Planificación de la enseñanza.	60
TABLA 5.9	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Evaluación de proceso.	61
TABLA 5.10	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Relación dialogante.	62
TABLA 5.11	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Enseñanza centrada en el profesor.	63
TABLA 5.12	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre el Uso de recursos tecnológicos.	63



INTRODUCCIÓN

La función del profesor universitario está dentro de lo que algunos sociólogos denominan semiprofesionales⁽¹⁾, ya que no cuentan con un sustento de conocimientos básicos que legitimen una actuación profesional delimitada, en este caso la docencia, y porque poseen metodologías posibles muy diferentes. Entre otras características las semiprofesiones se definen por apoyarse en una amalgama de conocimientos, muchos de ellos transmitidos como sabiduría artesanal entre profesionales, más que a través de conocimientos formalizados⁽²⁾.

Un profesional que no ha enfrentado a un grupo de alumnos a los que debe transmitir sus conocimientos; nunca ha tenido que explicar un tema que debe exponer a personas no versadas para que lo aprendan; nunca ha tenido que contestar preguntas poco corrientes ni mantener la disciplina o favorecer la motivación de sus estudiantes. Lo habitual es que se limite a imitar metodologías ya conocidas y tradicionales para él, y no utilice aquellas que podrían resultar más adecuadas a cada situación⁽³⁾.

Tradicionalmente las universidades cuentan con un profesorado con una gran preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero que, por otra parte, presentan una deficiente formación pedagógica. Los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos⁽⁴⁾. Temas relacionados con la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación son algunos de los aspectos que se escapan a los docentes que se inician en su carrera universitaria⁽⁵⁾.

Adicionalmente, existen cambios paradigmáticos en la docencia universitaria, donde tradicionalmente se ha considerado que, en la medida que se sube en los niveles de escolaridad se debe poner más énfasis en los contenidos del aprendizaje, que en la forma en que éstos se entregan. Sin embargo, a partir de mediados de la década de los 70 se ha generado una creciente preocupación por mejorar los aspectos pedagógicos de la docencia en la educación de nivel terciario.

Es así, como en la actualidad el nivel superior de enseñanza afronta demandas y desafíos que exigen revisar la formación del profesor universitario, el cual debe tener un profundo dominio de la especialidad que imparte, pero también una sólida formación pedagógica que le posibilite realizar de una forma más eficiente su labor educativa⁽⁶⁻⁸⁾.

Esto hace que ante los nuevos retos que enfrenta la educación superior, muchas de las miradas se centren en el profesorado y su actuación docente por su relevante papel en la mejora de la calidad e innovación académica^(9,10).

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. Uno de estos documentos aprobados fue la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, donde se especifica que, para las instituciones de educación superior debe ser fundamental contar con una política de formación del personal docente, que les permita a éstos ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Se deben tomar medidas adecuadas en actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, así como en la investigación⁽¹¹⁾.

Según la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008, los docentes de las universidades constituyen los actores fundamentales en la formulación de las propuestas con que estas instituciones procuran incidir en el desarrollo de la sociedad. Es por ello, que es indispensable garantizar su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, remuneraciones y carrera profesional, que permitan hacer efectiva la calidad de la enseñanza, la investigación y las actividades de vinculación con la colectividad⁽¹²⁾.

Para desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a las nuevas demandas educativas, los docentes deben ser capacitados, tanto en lo disciplinar (perfeccionamiento de especialización centrado en las temáticas que se imparten)

como en lo pedagógico (capacitación de los aspectos esenciales del que hacer docente). Es por esto que resulta fundamental conocer cómo influye actualmente la capacitación de los docentes de carreras del área de la salud con su quehacer académico. De acuerdo a Marcelo-García⁽¹³⁾, quien expone resultados de numerosas investigaciones, la correlación entre la producción científica de los profesores y la evaluación que sus alumnos hacen de ellos no sólo es muy baja, sino que son independientes. Por otra parte, Pimenta y Anastasiou⁽¹⁴⁾, observan que la formación entregada a los estudiantes de postgrados no involucran las temáticas pedagógicas y señalan que los elementos clave del proceso de investigación que son enseñados, no guardan directa relación a aquellos necesarios a la actividad de enseñanza. Es así, como estas autoras concluyen que ser un científico reconocido no garantiza la excelencia en su desempeño pedagógico. Esto ocurriría por que los docentes, cuando cursan programas de postgrado, sistematizan y desarrollan habilidades propias de las metodologías de investigación, sin desarrollar las características necesarias para la docencia. Como vemos, existen estudios que cuestionan la formación de postgrado y la capacitación docente, incluso desde el punto de vista de los alumnos, pero no existen estudios que relacionen directamente la capacitación con las prácticas pedagógicas.

Surge así la necesidad de tener datos objetivos sobre un tema que carece de estudios de investigación al respecto. A lo largo de la investigación, se realiza una revisión bibliográfica que sitúa el escenario actual de la Educación Universitaria en nuestro país, respecto de los docentes universitarios, su formación disciplinar y pedagógica, junto con las prácticas docentes desarrolladas por éstos. Luego se plantean los objetivos, hipótesis, metodología, resultados y discusión de los mismos.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA



Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Hasta 1980 la educación superior chilena sólo estaba compuesta por universidades, las cuales eran financiadas por el Estado, aun cuando algunas de ellas correspondían a instituciones privadas. A partir de ese año, el sistema chileno de educación superior experimentó cambios significativos en cuanto al número y tipo de instituciones, el volumen de matrícula y la oferta de carreras, todo esto mediado por un nuevo marco normativo que permitió la creación y funcionamiento de instituciones privadas sin financiamiento estatal y dispuso la reestructuración de las universidades estatales existentes a la época⁽¹⁵⁾.

El aumento explosivo del número de universidades y por consecuencia el número de carreras universitarias dictadas en nuestro país junto con la mayor matrícula de los alumnos, ha llevado a la necesidad de contar con una importante cantidad de profesionales de distintas ramas que sean los responsables de guiar el aprendizaje de estos estudiantes⁽¹⁶⁾.

Debemos tener presente, que el objeto de la docencia universitaria no consiste en la exposición de los conocimientos de una ciencia, sino en cómo tal ciencia produce sus conocimientos; cuáles son los medios conceptuales y metodológicos para producir tales conocimientos; por qué se producen dichos conocimientos en ruptura o desarrollo respecto de otros conocimientos; la docencia universitaria debe responder a los por qué de los conocimientos, a sus razones y sus causas⁽¹⁷⁾.

Hoy en día, las universidades cuentan con equipos técnicos que se preocupan de problemáticas específicas de la docencia universitaria, tanto metodológicas como de uso de recursos de distinta índole, en algunos casos supervisando, regulando o capacitando a los docentes. Este movimiento obedece a tendencias internacionales, las que nos muestran una preocupación creciente de esta temática desde los años 70. En este ámbito, la formación de los docentes universitarios es un problema central. El profesor universitario, a diferencia del profesor de educación primaria o

secundaria, que es formado, preparado y validado antes de ingresar a ejercer su labor pedagógica, ingresa al sistema de educación superior ya sea como docente, cuya función principal es la enseñanza, o bien como académico/investigador, validado por sus pares, para quienes la docencia es una de las funciones que deben realizar, junto con la investigación y tareas administrativas. Es por ello que tradicionalmente consideramos a los docentes de primaria y secundaria como un pedagogo profesional, es decir, posee un título universitario que lo acredita como profesional de la educación. En el caso del profesor universitario esto no es así, ya que su formación profesional está asociada al área en la que enseña y no a la docencia misma⁽¹⁸⁾.

Junto con esta falta de preparación formal, existe un cambio de paradigma en el sistema educativo, donde las instituciones de Educación Superior están siendo emplazadas a cambiar el viejo paradigma e innovar a través de la implementación de un currículo basado en competencias, como medio para avanzar a una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante que posibilite el desarrollo de habilidades y actitudes que le capaciten para aprender a lo largo de la vida profesional⁽¹⁹⁾. Lo anterior, hace necesario trasladar el centro de gravedad de la enseñanza administrada, casi siempre, desde el profesor como eje del proceso, al estudiante como responsable de su aprendizaje, a fin de lograr que desde la Universidad egresen ciudadanos-profesionales que resuelvan problemas con eficacia y efectividad en sus ámbitos respectivos^(20,21).

En el escenario de la educación actual el docente junto al estudiante son los principales protagonistas. El docente ha dejado atrás su rol de transmisor de la información y cumple una nueva función como facilitador del aprendizaje del estudiante: es él quien debe guiar al estudiante cómo aprender⁽²²⁻²⁴⁾.

Debemos tener en consideración que, actualmente, la mayoría de los docentes del área de la salud han sido formados bajo un modelo tradicional de educación

superior⁽²⁵⁾, por lo que sus competencias docentes y sus prácticas pedagógicas están dadas principalmente por su formación y experiencia profesional en el ámbito específico de sus estudios⁽²⁶⁾.

Investigaciones en educación secundaria señalan que los buenos profesores marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus estudiantes, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito académico que ellos puedan tener^(27,28). Por otra parte, la evidencia también indica que los docentes varían su efectividad ya sea comparando ésta entre distintos docentes o un mismo docente a lo largo de su vida o en distintos escenarios⁽²⁹⁾.

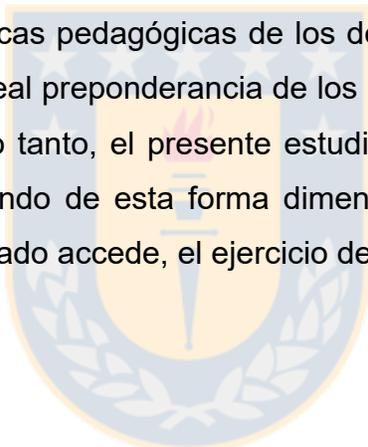
Todo lo señalado ha vuelto fundamental cuestionarse por las prácticas pedagógicas de los académicos. Debemos considerar que el concepto “prácticas pedagógicas” puede variar dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de profesor que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros docentes⁽³⁰⁾.

No podemos entender las prácticas pedagógicas simplemente como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes⁽³¹⁾. Si no como los procesos donde los docentes reflexionan y analizan los aspectos intelectuales y afectivos de las situaciones formativas, para definir cómo implementarán la enseñanza^(32,33).

La complejidad de las prácticas pedagógicas ha impulsado a capacitar a los docentes universitarios en temáticas educativas^(34,35), ya que una sólida formación pedagógica será lo que le posibilite realizar de una forma más eficiente su labor educativa, sin olvidar la importancia del profundo dominio de la especialidad que se imparte⁽⁶⁻⁸⁾.

Si bien en el ámbito de la educación superior es reconocido que la formación docente es una herramienta necesaria para el desarrollo profesional del profesorado y como un elemento fundamental para la mejora de la calidad docente, no se cuenta con una medición estándar que permita obtener resultados de ésta en términos de su transferencia, ni se conoce el nivel de rendimiento o el grado de logro de los objetivos marcados. Evaluar el impacto de la formación es un proceso laborioso, pero imprescindible para mejorar los procesos formativos⁽³⁶⁾.

Teniendo en consideración lo anteriormente expuesto, entendiendo la importancia por una parte, de la formación disciplinar y pedagógica del profesor universitario, y de las prácticas pedagógicas que éste pueda desarrollar en su ámbito docente, llama la atención que no existan estudios que relacionen directamente la formación disciplinar y pedagógica con las prácticas pedagógicas de los docentes del área de la salud, y que permitan relacionar la real preponderancia de los programas de capacitación con el quehacer docente. Por lo tanto, el presente estudio pretende analizar la relación entre estos factores, buscando de esta forma dimensionar, cómo afecta el tipo de formación al que el profesorado accede, el ejercicio de su desempeño diario.



1.2 Justificación de la Investigación

Hoy en día, es reconocida la importancia de la preparación pedagógica de los académicos, tanto por las instituciones de educación, como por los organismos reguladores⁽³⁷⁾. No obstante, la especialización profesional y la capacitación en investigación, siguen siendo aspectos más relevantes al momento evaluar los currículos de los posibles futuros docentes.

Si bien las prácticas pedagógicas resultan un aspecto relevante en la formación de futuros profesionales⁽³⁸⁾, éstas han sido evaluadas tradicionalmente desde la perspectiva de los estudiantes, donde las evaluaciones docentes que realizan estos se ven afectadas a sesgos de respuesta⁽³⁹⁾, y la mayoría de los instrumentos aplicados a académicos, ya sea sobre estilos de enseñanza⁽⁴⁰⁾ o calidad docente⁽⁴¹⁾, no presentan evidencia de validez en población chilena.

No se puede dejar de tener en consideración que parte importante de los actuales docentes del área de la salud han sido formados bajo un modelo tradicional de educación, por lo que es habitual que aquellos profesores que no cuentan con perfeccionamiento en educación superior, enseñen de acuerdo a modelos aprendidos previamente y a sus propias experiencias como estudiantes⁽⁴²⁾.

Conocer la relación entre la capacitación profesional y pedagógica con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de diferentes carreras del área de la salud de nuestro país permitirá valorar y evaluar, tanto a nivel institucional como personal, la importancia de los diferentes programas de capacitación y cómo ésta se ve reflejada en el quehacer de los docentes, de manera de poder direccionar a nivel institucional y profesional el perfeccionamiento docente, desde el punto de vista de su impacto en el desempeño en aula de los académicos, siempre teniendo en cuenta el contexto, tipo y finalidad de estos programas.

Se espera que los resultados obtenidos en este estudio puedan aportar información que sirva de base para futuras investigaciones que relacionen el perfeccionamiento no sólo con las prácticas pedagógicas, si no también, con otros aspectos relevantes en educación, como por ejemplo, el impacto en los resultados académicos de los estudiantes.





MARCO TEÓRICO

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

La historia universitaria en Chile, tal como la historia de todo en nuestro país, se tiñe de eventos políticos que han determinado el curso que la misma ha tomado, evidenciando desde un comienzo, ya sea favorable o desfavorablemente, que la educación universitaria, o comúnmente llamada *superior*, contiene política ineludiblemente^(43,44).

Hace más de dos siglos y medio se fundó la primera universidad de Estado, Universidad de San Felipe (actualmente Universidad de Chile), y previo a ello la educación profesional se encontraba ligada a la Iglesia Católica. En el período que comprende desde aquella fecha hasta nuestros días, cuando se cuentan 60 universidades, más de un par de cosas relevantes han ocurrido. Injerencias de autoridades de todo tipo, intervención militar de las universidades, promulgación de leyes, movimientos sociales, reformas educacionales, entre otras, construyen el escenario que observamos hoy, en el cual los actores más relevantes continúan siendo los estudiantes y los docentes⁽⁴⁵⁾.

En Chile, el incremento significativo de la matrícula universitaria ha caracterizado los últimos 30 años y ha ido moldeando el escenario de la Educación Superior en nuestro país. Hemos pasado de tener una matrícula menor a los 200.000 alumnos en el año 1983⁽⁴⁶⁾ a tener más de 1.200.000 estudiantes el año 2015⁽⁴⁷⁾.

Sin embargo, el aumento en el acceso no ha ido necesariamente acompañado de un mejoramiento igualmente importante en los niveles de equidad. En efecto, en Chile se observan significativos niveles de desigualdad, los que se expresan en una alta segregación socioeconómica de la población por tipos de establecimientos escolares, manifiestas diferencias en el gasto por estudiante, amplios contrastes en el rendimiento e indicadores de logro de los estudiantes según condición socioeconómica e importantes brechas de cobertura en educación superior de los quintiles más pobres y en ciertas regiones geográficas del país^(48,49). Parte importante del debate sobre la equidad en educación ha apuntado a la necesidad de enfocar las políticas públicas en torno a mejorar significativamente la calidad⁽⁵⁰⁾.

De acuerdo a Nicholson⁽⁵¹⁾, brindar educación de calidad por parte de las universidades resulta un compromiso complejo de realizar, pues el concepto de calidad de acuerdo a la literatura y la práctica internacional presenta variados significados atribuibles a ella. Harvey y Knight⁽⁵²⁾ han resumido la definición de calidad en cinco acepciones; la calidad concebida como algo excepcional, relacionada a altos estándares de desempeño académico, la calidad entendida como perfección, enfocada en los procesos realizados por las instituciones, calidad como capacidad para cumplir los objetivos, lo cual es evaluado de acuerdo su cumplimiento, calidad como retorno a la inversión, evaluada en términos de rendimiento de los recursos invertidos y calidad como proceso de cambio cualitativo, principalmente en el agregado de valor y empoderamiento a los estudiantes.

Cuando hacemos referencia a la calidad de la educación debemos tener en consideración que esta mediada por diversos factores. De acuerdo a diferentes estudios, se ha establecido que estos factores varían de un país a otro, sin embargo coinciden en que son comunes los aspectos asociados al crecimiento institucional, a la diversificación curricular, a la introducción de elementos de competencia, a la lógica del mercado en el sector y a la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización^(53,54).

En directa relación con lo ya mencionado, la discusión alrededor de la evaluación de la calidad de programas e instituciones universitarios ha pasado a planos superiores, toda vez que ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente realizarla; sino ante todo, se relacionan con la búsqueda del *cómo* resulta más efectiva⁽⁵⁵⁾.

De acuerdo a la UNESCO, un factor fundamental en la calidad de la educación son las instituciones de educación superior propiamente tal, y resulta indispensable por parte de éstas contar con políticas de formación del personal académico. Asimismo, éstas deben tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas competentes de formación pedagógica que permitan la innovación continua de los programas de estudio y las metodologías de enseñanza-aprendizaje; por otra parte,

las condiciones profesionales y financieras apropiadas deben ser resguardadas con el fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza⁽⁵⁶⁾.

Actualmente, la docencia se ha convertido en un tema central de discusión sobre la situación universitaria^(57,58), transformándose en un criterio de calidad de sus instituciones⁽⁵⁹⁾. En el ámbito nacional, tradicionalmente los docentes han sido, por lo general, profesionales de variadas especialidades que se ven enfrentados a la labor de enseñar⁽¹⁸⁾. La docencia universitaria en algunos casos ha sido un ejercicio edificado en la práctica, donde quienes cuentan con conocimiento específico de un área del saber participan en la formación de otros que desean continuar el mismo camino⁽⁶⁰⁾.

Históricamente, a nivel latinoamericano, quien se destacaba en su quehacer profesional podría haber ejercido la docencia, toda vez que representaba un modelo a seguir para futuros colegas, contando por supuesto con experiencia que evidenciase la excelencia en su rubro. Sin embargo, la relativización de tales parámetros en conjunto con la proliferación de casas de estudio, fueron contribuyendo a la flexibilización de los criterios de selección para desempeñarse como docente universitario. Asimismo, el devenir de aquellas mismas circunstancias, generó posteriormente la necesidad de profesionalizar la actividad, de manera de establecer competencias y requisitos que permitiesen ofrecer el nivel de calidad que la labor merece^(61,62).

Si bien existen propuestas que han intentado regular los requisitos que debe cumplir quien desee ser docente universitario en nuestro país⁽⁶³⁾, no existe actualmente una normativa específica que obligue a cumplir con exigencias mayores a poseer el grado de licenciado en una disciplina a fin a la temática de la cátedra a tratar. En algunas universidades, se exige contar con formación de postgrado (magíster o doctorado), lo cual se fundamenta más bien en los requerimientos que señala el proceso de acreditación de las casas de estudios, el cual a su vez está directamente enlazado con los sistemas de financiamiento a los cuales pueden postular los posibles estudiantes^(64,65), dando cuenta de una motivación más bien económica a la base de tal regulación.

Lo anterior resulta relevante al momento de situarse dentro de las opciones para los postulantes, considerando la significativa cantidad de oferta existente en el mercado y la publicidad que algunas de estas entidades despliegan en temporada de matrículas, ya que los estudiantes que recién ingresan a la Educación Superior sólo podrán acceder a financiamiento estatal o recursos que cuenten con garantía del Estado si es que se matriculan en instituciones acreditadas. En el caso de los posgrados acreditados, sus alumnos podrán optar a fondos concursables de becas con financiamiento estatal⁽⁶⁶⁾.

Como se puede observar, objetivamente los requerimientos básicos para desempeñar la labor docente no son demasiados. Ahora bien, partiendo desde esa base, las distintas instituciones pueden ser más o menos exigentes en cuanto al currículo de cada profesional que desee ser parte de su cuerpo docente, como por ejemplo, solicitando formación en el área de la educación, así como en su propia área de estudio. En esta investigación nos enfocaremos específicamente, en las carreras del área de la salud en nuestro país.

Las carreras universitarias del área de la salud son las segundas más demandadas en nuestro país luego de las ingenierías, sin embargo son las que presentan las más altas tasas de crecimiento en relación a su matrícula en los últimos 15 años⁽⁴⁶⁾; esto podría ser uno de los motivos por los que un número importante de las universidades las imparten a nivel nacional. Al tener un aumento tan significativo año a año de la matrícula de estas carreras, podríamos pensar que la demanda por profesionales que ejerzan la docencia, también se puede ver incrementada para desempeñar actividades en el pregrado, ya sea de su propia área de formación o bien, de otro campo relacionado, como por ejemplos carreras técnicas, impartidas en centros de formación técnica o institutos profesionales.

Y cuando efectivamente estos profesionales se dedican a la enseñanza nos preguntamos ¿en qué medida se capacitan con ese fin? Toda vez que en su formación de pregrado, si bien se incluye la obtención de una licenciatura que los habilita a desempeñarse profesionalmente en un área específica del conocimiento, no necesariamente se abordan temáticas relativas al área de la pedagogía, lo cual

podría significar que un excelente profesional no sea, en la práctica, un excelente docente, ya que no ha sido dotado de los conocimientos necesarios para desarrollar las competencias y aptitudes necesarias para la docencia^(67,68). Tradicionalmente, se consideraba que sólo necesitaba de un especialista en la temática para hacer docencia, por lo que la capacitación pedagógica quedaba en un segundo plano⁽⁶⁹⁾. Es por este motivo que en un principio los profesores fueron vistos como “preprofesionales” o “semiprofesionales”, es decir, ejecutores de tareas de enseñanza que fueron aprendidas de manera artesanal o aprendidas desde el trabajo de otros⁽⁷⁰⁾. Con el tiempo y la idea de profesionalización de la actividad docente universitaria, este concepto ha ido quedando atrás, sin embargo podría considerarse vigente sobre todo para aquellos docentes que inician sus actividades académicas.

Para responder nuestra pregunta, debemos al mismo tiempo estar en conocimiento sobre la oferta del mercado para la capacitación docente en el área de la salud y, actualmente, no es abundante. A nivel regional, existen una variedad de cursos de postgrado dedicados al perfeccionamiento docente específicamente en el área de la salud, tales como cursos de actualización, diplomados y programas de magíster⁽⁷¹⁻⁷³⁾, los cuales tienen una duración que van desde algunas horas pedagógicas, hasta 4 semestres académicos, con diferentes asignaturas que buscan complementar la formación pedagógica de aquellos docentes que no han sido instruidos en la docencia universitaria⁽⁷⁴⁾.

A nivel nacional, la oferta es más amplia que la local, destacando programas de Magister en Educación Superior y Educación Médica en universidades tradicionales y privadas⁽⁷⁵⁻⁸⁰⁾.

Por parte de quienes dirigen los procesos de formación de docentes es frecuente creer que una o dos sesiones de formación inicial presentando el nuevo modelo son “suficientes”. Sin embargo, la experiencia en programas de formación de docentes en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, indica que la formación continua y de profundidad es fundamental⁽⁸¹⁾.

Es fundamental para desarrollar la función académica el dominio disciplinar de lo que se enseña^(82,83), si bien una forma de obtenerlo es desde la experiencia profesional, la capacitación formal continua es igualmente requerida, sobre todo cuando el mantenimiento de las competencias y el desarrollo profesional no son asegurados por el pregrado o las especialidades⁽⁸⁴⁾.

Por otro parte, tal como ya ha sido mencionado, la capacitación disciplinar de cada docente queda a criterio, en primer lugar de él mismo y, a la vez de la institución que lo integre a sus filas. Ello pues, aun cuando dentro de los aspectos evaluados en el proceso de acreditación de las carreras universitarias se encuentra el nivel de capacitación de los profesionales que imparten docencia⁽⁶⁴⁾, no es una barrera absoluta para la incorporación a los planteles universitarios. La oferta con la que cuentan los profesionales de la salud para perfeccionarse en sus respectivas especialidades es bastante amplia a nivel local como nacional, incluso a nivel internacional, ya que el Estado de Chile ofrece distintas becas que facilitan la realización de estudios, principalmente de postgrado o de especialización médica en el extranjero, las cuales pueden durar desde 2 a 5 años aproximadamente, dependiendo de la duración de la especialidad y del grado académico que los programas entreguen o no⁽⁸⁵⁾.

En un estudio realizado en docentes del área de la salud sobre el perfeccionamiento docente, se obtuvo como resultados que los docentes consideran que la formación disciplinar es una obligación del rol docente, toda vez que el dominio más profundo de los contenidos es reconocido como requisito básico para enseñar y facilitar la transmisión de conocimientos. Por otra parte, la importancia del saber de pedagogía y didáctica varía entre quienes lo consideran esencial para ejercer la docencia y quienes sólo lo entienden como un complemento positivo⁽³⁵⁾. Lo anterior argumentado en que las disciplinas científicas poseen en su estructura discursiva el carácter de enseñabilidad y que, en consecuencia, el solo dominio del saber disciplinar forma el criterio de los enseñantes⁽⁸⁶⁾.

Por otra parte, existen los que consideran que la base fundamental de la enseñanza es la pedagogía y la didáctica como su discurso práctico y que, por tanto, el solo

dominio de un conocimiento científico o técnico no determina la criteriología, ni las habilidades ni destrezas que provee la inteligencia pedagógica a la práctica educativa. Se requeriría un alto dominio de la pedagogía en sus vertientes epistemológica, histórica, didáctica y tecnológica, que busca lograr consolidar en los sujetos que enseñan la capacidad de relacionarse con los sujetos que aprenden, por una parte y, por otra, asumir crítica y proactivamente el juicio sobre su práctica y sobre los saberes en los que se sustenta, dentro de una perspectiva que integra el conocimiento profundo de lo que se enseña con un altísimo dominio sobre cómo se debe enseñar⁽⁸⁷⁾. La docencia requiere más que saber *qué* enseñar (dominio disciplinar), demanda saber *cómo* (dominio pedagógico)⁽⁸⁸⁾.

Las competencias disciplinares y pedagógicas se entienden como competencias adquiribles, por lo tanto adquirir competencias técnicas para enseñar es la única forma de asumir las numerosas tareas de la docencia en un escenario donde ya no es útil replicar viejos modelos⁽⁸⁹⁾, ni es plausible esperar volverse competente de forma autodidacta⁽⁹⁰⁾. Se requieren procesos de formación inicial y continua en educación para entrenar a quienes practican la docencia universitaria⁽⁹¹⁾. Lo anterior es más apremiante para aquellos académicos sin formación en educación durante su pregrado, pues enfrentan las dificultades de la docencia sin herramientas básicas para enseñar⁽³⁾.

En el pasado, se asumía que todo profesor universitario podía realizar actividades docentes de forma autodidacta; sin embargo, con el paso del tiempo quedó en evidencia que para impartir una docencia de calidad, que promoviera el aprendizaje y enseñanza efectivos en los estudiantes, se requería de formación en el tema⁽⁹²⁻⁹⁵⁾.

Estas dos posiciones demarcan una comprensión opuesta y hasta contradictoria respecto de la definición del significado de la práctica educativa, de sus integrantes fundamentales: la ciencia, la tecnología y los valores, y de la manera cómo estas estructuras del conocimiento, el saber, la significación y la información, confluyen al espacio relacional entre sujetos que enseñan y que aprenden en un ámbito comunicacional de naturaleza social, con responsabilidad histórica y política, como es el de la práctica educativa⁽⁹⁶⁾.

A todo lo que está pasando hay que sumarle el hecho que lo “educativo” no es un constructo homogéneo, sino que depende de los paradigmas de dónde se mira y hoy se está desarrollando lentamente una transición de éstos. Factores como la explosión del conocimiento, su alta velocidad y cantidad de generación y, a la vez, obsolescencia del mismo, la revolución en las comunicaciones, caracterizada por una masiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior, el rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de una manera efectiva y el empoderamiento del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje, han influenciado los diversos cambios en los procesos formativos tanto en la educación superior, como en las carreras del área de la salud⁽⁹⁷⁾.

El cambio educativo en las facultades de carreras de la salud nos conduce a un modo muy distinto de entender el trabajo como docentes⁽⁹⁸⁻¹⁰⁰⁾.

En lo que al parecer no hay dudas, es cómo influyen los docentes en la calidad de los sistemas educativos, incluidas las carreras de la salud. Al respecto, Barber en el informe “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos” del año 2008, señala que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes⁽¹⁰¹⁾. Después de estudiar veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los diez sistemas con mejor desempeño, y analizando qué tienen en común estos sistemas con alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus estudiantes, resaltan la importancia de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia y formarlas hasta convertirlos en docentes eficaces.

Los protagonistas del cambio siempre son los docentes a través de sus formas de interactuar con los estudiantes, por lo que una innovación sólo se adoptará cuando los docentes conozcan, compartan e incorporen en profundidad la innovación propuesta⁽¹⁰²⁾.

La formación de los médicos, y otros profesionales de la salud, en docencia es siempre parte de la estrategia de innovación. Las nuevas demandas de salud de la

población han puesto de manifiesto la complejidad de las nuevas tareas docentes, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesional universitario, y la necesidad de establecer adecuados procesos formativos para estos docentes⁽¹⁰³⁻¹⁰⁵⁾.

El ser académico universitario implica cumplir las funciones de investigador, coordinador y docente⁽¹⁰⁶⁾; de todas éstas, la docencia por sí sola es compleja, pues involucra planificar, proveer información, facilitar aprendizajes, evaluarlos, entre otras^(24,112). De acuerdo a Harden, las 6 áreas de actividades de los profesores pueden ser resumidas como: El profesor como proveedor de información; El profesor en su rol de modelo; El profesor como facilitador; El profesor como evaluador; El profesor como planificador; El profesor como generador de recursos. De acuerdo al autor algunos de estos roles requieren mayor maestría o conocimiento de las disciplinas médicas, y otros mayor maestría educacional. Es necesario destacar que un buen profesor no necesita ser competente en los 12 roles y que ello sería inusual de encontrar, e irrazonable de esperar que un individuo tenga todas las competencias requeridas. La planificación de los recursos humanos debería incluir la selección de profesores con diferentes roles para los cuales ellos tengan mayor aptitud⁽²⁴⁾.

Para llevar a cabo estas múltiples tareas se requiere de la profesionalización de los docentes a través de la formación en temas educacionales, lo que puede ocurrir en forma espontánea como consecuencia del interés y la motivación de los docentes, o bien facilitarse a través de programas de capacitación en docencia⁽¹⁰⁸⁻¹¹⁴⁾.

Si bien la docencia es el eje del proceso formativo, históricamente ha sido devaluada frente a otros roles como el investigativo, que recibe mayores recompensas y financiamientos⁽¹¹⁵⁾. Usualmente, el perfeccionamiento pedagógico suele producirse fuera de los campos disciplinares de los docentes, reforzando la imagen de que sus contenidos les son ajenos. En consecuencia, considerar el campo disciplinar específico de cada docente y el contexto donde se enseña, es vital para comprender y mejorar sus prácticas⁽¹¹⁶⁾, sobre todo cuando compartir experiencias y problemas comunes es uno de los motivadores para realizar perfeccionamientos pedagógicos⁽¹¹⁷⁾.

Muchos profesionales del área de la salud, asisten a cursos de formación en docencia, varios de ellos en busca de recursos para mejorar sus prácticas docentes, otros por encargo de sus instituciones, algunos por mejorar sus antecedentes curriculares, otros por simple curiosidad y por supuesto muchos de ellos por una mezcla de las razones expuestas. Siempre ha existido una diversidad de expectativas de los participantes respecto a estos cursos, las que revelan diferentes percepciones de lo que les parece necesario para ejercer la función docente⁽¹¹⁸⁾.

Una deficiencia presente en algunas instancias de capacitación es que olvidan que los participantes pueden ser adultos con altos niveles académicos y comúnmente utilizan recursos más pedagógicos, enfocados en transmitir contenidos a alumnos dependientes, que andragógicos, que faciliten la construcción autónoma de aprendizajes⁽¹¹⁹⁾. Generalmente esto desmotiva a los asistentes e incluso los lleva a evaluar los contenidos como irrelevantes y a estas instancias como incompatibles con el propio estilo docente, generando una mayor resistencia a participar⁽¹²⁰⁾.

En contraposición, estudios realizados sobre programas de perfeccionamiento específicos para académicos de la salud aplicando métodos andragógicos, han mostrado generar alta satisfacción con el programa y sus profesores, cambios favorables en las actitudes docentes, percepción de haber aprendido y un positivo impacto atribuido en el desempeño docente⁽³⁴⁾, incluso la mayoría de ellos los recomendarían a otros docentes⁽¹²¹⁾, cabe destacar que los encuestados expresaron un cambio de actitudes favorable hacia la docencia y un aprendizaje efectivo de conocimientos y destrezas docentes⁽¹²²⁾.

La utilización de diversos métodos de formación tales como cursos o talleres, seguimientos, asesorías y acompañamientos según las circunstancias de cada proceso de cambio, son claves para el éxito, tal como lo han indicado a nivel nacional Triviño y colaboradores en relación a estudios en la Universidad Católica al respecto⁽¹¹⁴⁾.

Este extenso despliegue de dispositivos de formación y de desarrollo docente, ha traído consigo un creciente cuestionamiento sobre sus efectos y resultados reales, es

decir, hasta qué punto el esfuerzo realizado por las personas, las universidades y los gobiernos está logrando el efecto deseado⁽¹²³⁾. La transferencia de la formación puede definirse como el grado en que los participantes aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes requeridas en un contexto de trabajo específico⁽¹²⁴⁾ o cómo el conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el trabajo para el cual fue pensado⁽¹²⁵⁾. Las revisiones de Blume en el contexto de la transferencia de la formación en general y de De Rijdt sobre la formación docente son las más recientes y muestran una visión de los moderadores que influyen en la relación variable-transferencia. Todos estos estudios coinciden en clasificar los factores de transferencia en factores del entorno laboral y organizacional, factores del individuo y factores del diseño de la formación^(126,127).

Debemos comprender que formación docente y desarrollo docente no son sinónimos. El desarrollo docente es un concepto multidimensional entendido como un proceso amplio, flexible, continuo, y caracterizado por una reflexión constante sobre la experiencia cotidiana⁽¹²⁸⁾.

Actualmente, se demandan cambios en la formación de las carreras de la salud desde diferentes sectores. Por una parte, el gobierno necesita que las universidades preparen a sus egresados para enfrentar cambios, tanto demográficos como sanitarios, con altos niveles de calidad. Así mismo, el alumnado demanda no sólo gratuidad, sino fundamentalmente calidad. Desde el interior de las universidades, los docentes ven un constante flujo de información de sus respectivas disciplinas que demandan constantes actualizaciones⁽¹²⁹⁾. En respuesta a ello, las ciencias de la educación intentan poner énfasis en el desarrollo de la inteligencia y capacidades meta cognitivas que les permitan enfrentarse a las exigencias profesionales dejando de lado los aprendizajes memorísticos. Es así como las carreras de la salud, actualmente están sometidas a la necesidad de cambio provenientes tanto de fuentes externas como internas de las universidades lo que las obliga a mantener una revisión de sus estructuras y prácticas académicas de manera continua⁽¹³⁰⁾.

En síntesis, las facultades de diferentes carreras de la salud han asumido que los cambios educativos tienen aspectos visibles y relevantes; dentro de éstos destacan

las prácticas docentes, según lo describen varios autores como Zabalza, Triviño y otros⁽¹²⁸⁾.

En educación, el docente conforma la columna vertebral de cualquier institución para ejercer las funciones que le corresponden como miembro activo dentro del sistema en el que está inmerso. El profesor debe mirar más allá del aquí y del ahora, de la institución y del presente, debe demostrar continuamente con hechos su capacidad de ser y de hacer, trascender en el tiempo y en el espacio, debiendo cumplir con el perfil que le corresponde⁽¹³¹⁾.

¿Qué es el perfil? Según la RAE, se define la palabra perfil como “El conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo, y corresponde a los miramientos en la conducta o el trato social”⁽¹³²⁾.

De acuerdo con Cerpe, el docente debe cuestionarse sobre la razón de ser y su mundo, debe ser libre, innovador, dinámico, alegre y original. Presto a nuevas expectativas, para que al momento de realizar sus propósitos, encuentre las metodologías apropiadas y originales. Debe ser un facilitador de oportunidades que propicia experiencias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos y responden a los propósitos y objetivos de la educación⁽¹³³⁾. El perfil docente involucra múltiples aspectos que merecen ser explicados.

2.1 Perfil Docente

Cuando hacemos mención al perfil del profesorado, primero que todo debemos tener en consideración que el educador es un elemento clave en el proceso educativo, ya que él es a quien le corresponde crear el ambiente social en el cual se debe producir y consolidar el aprendizaje formal⁽¹³⁴⁾, es así que, al hablar del perfil, apuntamos al conjunto de características y competencias que hacen referencia a la formación de un profesional para asumir de la mejor manera, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión⁽¹³⁵⁾. Este perfil viene condicionado por un devenir histórico marcado por el modelo educativo, institucional,

legislativo y social del proceso docente, y se encuentra asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada, que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas⁽¹³⁶⁾.

En el planteamiento actual del perfil del profesor universitario, éste es considerado un mediador entre el conocimiento y el estudiante, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje; no basta con que posea competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas⁽¹³⁷⁾.

De acuerdo a Centra⁽¹³⁸⁾, el docente de la enseñanza superior debe presentar nueve características básicas. Primero que todo debe dominar y poseer un total “Conocimiento del contenido”, que lo lleve desarrollar una “Buena organización del contenido y del curso” y así, a presentar con “Entusiasmo con la materia”. Para lograr todo esto, el docente debe contar con “Destrezas de comunicación” y una “Capacidad discursiva”, que le permitan una adecuada interacción comunicativa con los estudiantes. En conjunto con esto, el docente debe tener “Actitudes favorables hacia los estudiantes” que lo guíen a “Fomentar el pensamiento de los estudiantes”. Por último, debe ser “Justo en los exámenes” y tener una “Disposición a la innovación” de manera permanente.

El perfil docente actual está basado en competencias; es así como el profesional requerido sería un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas como aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo, etc.⁽¹³⁹⁾.

Podemos definir las competencias profesionales del profesorado universitario como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad: lo que han de saber y saber hacer los docentes para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Resulta fundamental para lograr estas competencias la reflexión por parte del

profesorado y que se involucre en la adquisición de conocimientos que le permitan afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula⁽¹⁴⁰⁾.

De acuerdo a lo recomendado por el Espacio Europeo de Educación Superior, el perfil del profesorado universitario, requiere competencias esenciales como las que a continuación se detallan⁽¹⁴¹⁾.

1.- Competencias cognitivas específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.

2.- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.

3.- Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones).

4.- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.

5.- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional.

6.- Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados.

De acuerdo a Valcárcel, el profesor universitario, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá tener una gama de competencias

pedagógicas y didáctico metodológicas básicas que le permitan conocer del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; planificar la enseñanza y la interacción didáctica; utilizar métodos y técnicas didácticas pertinentes; gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos; evaluar, controlar y regular la propia docencia y el aprendizaje, y gestionar su propio desarrollo profesional como docente⁽¹⁴²⁾.

De igual manera, así como el docente universitario debe presentar características profesionales determinadas, también debe presentar cualidades personales relevantes como por ejemplo, debe ser capaz de su auto-aceptación; es decir, tomar conciencia de sus capacidades y carencias, y así evitar frustraciones, proyecciones y mecanismos de defensa como la autocompasión; debe ser empático para así establecer una relaciones y comunicación con otras personas por medio de la expresión personal, de la emoción y del interés por la personalidad del otro. Adicionalmente, el docente debe ser autónomo, siendo capaz de mantener sus propias convicciones en situaciones complejas y sobrellevar las reacciones agresivas o negativas. Por otra parte, su actitud debe ser activa, dinámica y participativa, donde al verse implicado en diferentes circunstancias, demuestre interés y voluntad, lo que le permitirá desarrollar experiencias ricas y variadas con una orientación funcional, creativa y positiva. Respecto a la ética profesional, el profesional de la enseñanza se debe sentir responsable de los resultados de sus acciones. Debe tener internalizado que el fracaso escolar es también el fracaso profesional⁽¹⁴³⁾.

Por su parte, desde la perspectiva actual, donde existe la necesidad de impulsar nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza aprendizaje sometidas constantemente a revisiones y modificaciones, en las que el docente debe afrontar cambios significativos a su accionar. Fielden⁽¹⁴⁴⁾, afirma que el docente debe poseer competencias como:

- Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los estudiantes aprendan.

- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos, sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Sin duda, no es viable exigir que todas estas competencias se den en una persona, sino que será necesaria la configuración de equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias. Dados estos requerimientos, es preciso conceptualizar y reflexionar sobre los alcances y las condiciones que exige pensar en competencias⁽¹⁴⁵⁾.

2.2 Perfeccionamiento Disciplinar

Un hecho implícitamente asumido es que los docentes clínicos, en primer lugar, son muy buenos profesionales, con las virtudes propias de la profesión, expertos en su área de competencia y reconocidos por sus pares⁽¹⁴⁶⁻¹⁴⁸⁾. Esto es coherente con la idea que propone el constructivismo, donde el docente se presenta como un experto en la materia, pero sabe que su papel debe enfocarse en orientar, ampliar, enriquecer y generar estrategias, que guíen al estudiante al logro del aprendizaje^(89,149).

No podemos dejar de tener en cuenta que, el proceso de formación de profesionales en la actualidad exige una conducción docente que considere como requisito esencial el carácter contextualizado del mismo, su enfoque sistémico y dinámico, valorando como componente curricular rector los problemas profesionales que deben ser resueltos por el futuro egresado⁽¹⁵⁰⁾.

Indudablemente la capacidad de tratar y analizar problemas y fenómenos de una manera significativa, requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica, donde el requerimiento esencial corresponde al desarrollo eficiente del quehacer profesional. El cual no solamente se fundamenta en la mera acumulación de estudios; sino más bien en las bases de ese contenido, su estructura, su significado y su dimensión social e histórica^(151,152).

En un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral, son fundamentales. De acuerdo a Echeverría⁽¹⁵³⁾, para desempeñar eficientemente una profesión, es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma, lo que

corresponde al componente técnico y, a su vez, un ejercicio eficaz de éstos necesita un saber hacer, el componente metodológico, siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución “saber ser”, componente personal y “saber estar” o componente participativo. El mismo autor afirma que la competencia de acción profesional implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de utilizar los aprendizajes obtenidos como resultado de la experiencia laboral y del análisis diario que el profesional lleva a cabo de su trabajo, considerando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes aumentando su capacidad para solucionar problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo.

De acuerdo a Porret⁽¹⁵⁴⁾, la finalidad de la formación del profesional consiste en, primero que todo, mejorar aptitudes y así preparar a los profesionales para la ejecución inmediata de las diversas tareas específicas de la institución de la que son parte. En segundo lugar, se deben facilitar oportunidades para el continuo desarrollo de los profesionales, tanto en sus puestos de trabajo actuales como para otros de nivel superior. Al formar al profesional, se logrará cambiar actitudes lo que incidirá en el clima laboral, incentivará la motivación y formará unas mentalidades más receptivas hacia los nuevos métodos, tecnologías y cambios organizativos. Por último, incrementar la polivalencia de las personas y así facilitar la movilidad tanto horizontal como la vertical en las instituciones.

Debemos tener en consideración que la formación profesional es el conjunto de acciones que permiten a una persona alcanzar y desarrollar los conocimientos indispensables para ocupar un puesto de trabajo, y acrecentar las destrezas necesarias para su progreso laboral, con satisfacción de sus necesidades técnicas y humanas y las de empresa a la cual servir⁽¹⁵⁵⁾.

La formación no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para lograr los objetivos de la institución, un recurso para mejorar el rendimiento potenciando tres facetas: conocimiento, gestión y actitud. Con esta finalidad la formación no debe ser una colección de actividades aisladas que se inserten en el quehacer diario respetando el *status quo*, sino que debe aspirar a cambiarlo, ser una herramienta del cambio; y por tanto debe depender de una estrategia y una visión clara del punto de destino, tanto

a largo como a corto plazo⁽¹⁵⁶⁾. Ya que para muchos profesionales que ejercen la docencia, la formación pedagógica inicial es inexistente y, en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de ser docente, se ve reforzada la idea que la experiencia y/o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia^(157,158). Si bien, el docente debe tener plena experiencia en su disciplina, estar inmerso en su materia y al día en sus conocimientos técnicos⁽¹⁵⁹⁾, también debe mostrarse como modelo, ya que va a estar siendo reproducido por los estudiantes no sólo a nivel individual, sino que como modelo social en el contexto sociocultural histórico actual⁽¹⁶⁰⁾.

De acuerdo a Zabalza, se requiere que el docente sea experto en su campo disciplinar y tenga dominio epistemológico del mismo, para que sea capaz de transmitir y mostrar a los estudiantes los aspectos sustantivos de una disciplina, diferenciándolos de los que no son de tanta importancia⁽¹²⁸⁾.

Como en todas las profesiones, en las de la salud, la concepción de saber válido está en relación con una visión del conocimiento. Generalmente se asume que la verdad transmitida es objetiva, por tanto es lógico que el docente, que posee mejor nivel de conocimiento y de "verdad" que los alumnos⁽¹⁶¹⁾, tendrá prestigio por su experticia y reconocimiento como especialista, más que en sus méritos como docente⁽¹⁶²⁾.

En síntesis, la formación o capacitación permanente del profesional, tanto en aspectos disciplinares como pedagógicos, debe entenderse como un proceso de actualización que le permite realizar su práctica profesional y pedagógica de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. En esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado o idóneo para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia que se enfrenta diariamente⁽¹⁶³⁾.

2.3 Perfeccionamiento Pedagógico

Dentro de la educación formal, el docente universitario es el único al que no se le exige obligatoriamente una formación pedagógica previa⁽¹⁶⁴⁾. Si bien el día de hoy, profesionales que no cuentan con estudios de pedagogía pueden ejercer docencia en la educación secundaria, en asignaturas acorde a su título profesional, por un periodo de hasta 5 años, luego de este tiempo deben poseer un título profesional en educación o acreditar competencias docentes, todo esto bajo la normativa de la Ley General de Educación de Chile del año 2009⁽¹⁶⁵⁾.

Si bien es reconocido que el profesor universitario debe tener un profundo dominio de la especialidad que imparte, una sólida formación pedagógica será lo que le posibilite realizar de una forma más eficiente su labor educativa⁽⁶⁻⁸⁾. Un número importante de estudios e investigaciones reconocen la importancia de la formación pedagógica del docente universitario⁽¹⁶⁶⁻¹⁶⁸⁾.

La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia⁽¹⁶⁹⁾. Si se espera que los docentes universitarios sean capaces de enfrentar los importantes cambios del sistema educacional, es fundamental cimentar su potencial pedagógico^(6,170).

No fue hasta mediados de los años sesenta que la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios fue considerada una preocupación. Es en esta década, cuando comienza un proceso de reflexión y discusión respecto a la importancia y el tipo de formación pedagógica que deberían tener los docentes. En el documento de la UNESCO de 1966, "*La Situación del Personal Docente*", en el punto cuatro dice "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador"⁽¹⁷¹⁾.

La necesidad de la formación pedagógica del profesor universitario se vincula, entre otras variables, a la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, la consideración de la tarea docente como realidad compleja, difícil y retadora, la exigencia de una docencia excelente en una cultura de calidad institucional, la relación entre calidad de la enseñanza y formación pedagógica del profesor, y la “complementariedad” entre formación en las disciplinas a enseñar, por una parte, y los procedimientos para facilitar su aprendizaje, por otra^(8,172).

Si bien los docentes principiantes pueden contar con una adecuada capacitación profesional en sus respectivas disciplinas, quienes dan sus primeros pasos en la docencia universitaria llegan incluso sin conocimientos de los aspectos relativos a la didáctica de la enseñanza respecto a sus materias, lo cual los imposibilita de formular adecuadamente los objetivos de aprendizaje, seleccionar las metodologías de enseñanza más adecuadas para el ejercicio de sus actividades, elaborar materiales de apoyo, así como las diferentes formas de la evaluación del proceso. Es así, como el inexperto docente enfrenta la actividad a partir de su conocimiento intuitivo y empírico, heredado de sus antiguos profesores⁽¹⁶⁷⁾.

De acuerdo a la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, desarrollada el 9 de Octubre de 1998, se insiste en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. *“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (p.5)”⁽⁵⁵⁾.*

Se debe considerar la formación pedagógica del docente universitario como un proceso continuo que, atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, permiten iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos docentes en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior^(173,174). Un estudio del año 2014 desarrollado por Díaz sobre la formación docente en Chile, determinó que un 80% los docentes universitarios encuestados consideran que las instancias de capacitación son una oportunidad de fortalecer sus competencias docentes e impactar positivamente las prácticas pedagógicas. Asimismo, un 73% de éstos consideran que las universidades imparten programas de perfeccionamiento de calidad, pero sólo un 33% de los docentes universitarios relatan disponer de tiempo para asistir a dichos programas⁽¹⁷⁵⁾.

De acuerdo a Cáceres, se pueden diferenciar cuatro etapas en el proceso de formación pedagógica:

En la primera etapa, el profesor novel que comienza a realizar las funciones docentes sólo posee formación científica sobre la disciplina que explica, no obstante no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta etapa se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, en algunos casos teniendo la posibilidad de discutir con ellos los resultados de la observación.

En la etapa de adiestramiento docente, el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

En una tercera etapa y basado en un diagnóstico de necesidades de aprendizaje a los docentes, éstos son instados a participar en distintos programas de formación,

para ello se toman en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales.

Adicionalmente, de acuerdo al mismo autor, los programas de formación pedagógica previstos pueden estar catalogados en diferentes niveles, como por ejemplo:

Nivel básico: Pensados para aquellos profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.

Básico actualizado: Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos (cursos de actualización pedagógica).

Profundización: Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior.

Especialización: Está destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

De acuerdo a Triviño, en un estudio del año 2011, docentes ex alumnos de un programa de capacitación docente evidenciaron un positivo impacto del programa, los participantes demostraron una elevada satisfacción tanto en el aprendizaje efectivo de conocimientos y en las destrezas docentes⁽³⁴⁾. Los resultados obtenidos fueron concordantes con lo informado en las evaluaciones de otros programas de capacitación⁽¹⁷⁶⁻¹⁷⁸⁾.

Estas intervenciones, además de ser muy valoradas por los participantes, también logran mejorar las prácticas docentes según la mayoría de los estudios⁽¹⁷⁹⁻¹⁸²⁾. De la

misma manera, los resultados indican que los participantes integran a su quehacer docente lo enseñado en los programa, específicamente en las áreas de planificación educacional, metodología, evaluación de aprendizajes y programas.

La cuarta etapa del proceso de formación pedagógica está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, correspondería a la formación académica investigativa, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional. Aquí se incluyen actividades de desarrollo que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica especializados. Asimismo, se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Estas alternativas corresponden a programas de Maestría en Educación y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación.

El objetivo de los programas de formación pedagógica para académico universitario, no es simplemente entregar conocimientos y competencias respecto del quehacer pedagógico, sino que también es fomentar un proceso de reflexión sobre la práctica docente. Esperando que, como consecuencia de esta reflexión, los docentes introducirán cambios en su práctica diaria. Se debe tener en consideración que no siempre los cambios desembocan en mejoras que pueden ser apreciadas inmediatamente. Por el contrario, estos cambios incluso pueden ser considerados negativos y frustrantes, sin embargo tarde o temprano permitirán que el profesor se introduzca en un proceso de mejora que, bien conducido, podrá ser continuo. La práctica docente actual se aprecia bastante estable en general, no como resultado de una profunda reflexión, sino precisamente como consecuencia de la ausencia de ésta, producto de la inercia, e incluso de la comodidad, tanto por parte de los alumnos como de los propios profesores⁽¹⁸³⁾.

Se debe tener en consideración, que la falta de formación pedagógica específica no quiere decir que los docentes intervengan en su quehacer de manera irreflexiva y sin algunos conocimientos pedagógicos como base; por el contrario, desde su experiencia en la docencia universitaria, que implica un permanente encuentro entre lo disciplinar y lo didáctico, y su conocimiento empírico del resultado de sus prácticas

de enseñanza, han ido construyendo un conocimiento particular e idiosincrático relevante de estudiar en el contexto de la educación superior, no únicamente por su aporte a la comprensión de lo pedagógico sino también por su aporte a la comprensión de nuevas aristas de la propia disciplina⁽¹⁸⁴⁻¹⁸⁷⁾.

La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior⁽¹⁸⁸⁾.

Quienes deciden ir por el camino de la educación superior nunca deberían olvidar que la docencia en la educación superior representa una profesión que se desarrolla gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida, la podemos considerar una forma de servicio público que requiere del docente profundos conocimientos y un saber especializado, de igual manera demanda de un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar tanto a los estudiantes como a la comunidad en general, así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación⁽¹⁸⁹⁾.

2.4 Prácticas Pedagógicas

Es necesario que podamos comprender a que nos referimos como prácticas pedagógicas, para esto citaremos algunos autores, con el fin de manifestar concordancias y discrepancias entre ellos.

De acuerdo a Duque, las prácticas pedagógicas pueden ser descritas como las múltiples acciones que el docente realiza para facilitar el proceso de formación del estudiante, estas acciones corresponden a: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar, evaluar los procesos de aprendizaje e incluso, relacionarse con la comunidad educativa^(190,191).

De acuerdo a Zuluaga⁽¹⁹²⁾, la práctica pedagógica se puede comprender como la solución entre aquello que acontece en el salón de clase y lo que realiza diariamente el profesor en su ejercicio profesional. Esta solución estaría conformada por tres elementos; la institución (universidad), el sujeto (docente) y el discurso (saber pedagógico). En este sentido, se considera que la práctica pedagógica se realiza en contextos institucionalizados, donde sus principales protagonistas son los educadores, en función de la enseñanza, y cuyo fin es la generación de conocimientos a partir de la interacción con el medio social. Para lograr esto, debe tenerse en cuenta el vínculo entre el conocimiento que posee el docente, que es obtenido durante su formación académica, con las expectativas de los estudiantes en relación con su aprendizaje, para promover un conocimiento que responda a sus necesidades y a las exigencias del ámbito educativo^(193,194).

De acuerdo a Fierro⁽¹⁹⁵⁾, la práctica pedagógica corresponde a una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso; docentes, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del docente.

Gimeno⁽¹⁹⁶⁾ se centra en la importancia de las instituciones y la normativa, definiendo así la práctica pedagógica como la experiencia antropológica de cualquier cultura, que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación.

La práctica pedagógica resulta ser un proceso implementado por un sistema educativo o una organización, de manera consciente, deliberada, participativa, que tiene como objeto, para Huberman⁽¹⁹⁷⁾, mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.

Es así, como la práctica pedagógica corresponde al conjunto de acciones que los docentes llevan a cabo durante el tiempo que desarrollan su labor, esto se refiere a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana. Se constituye en el ejercicio de un “racionalismo enseñante”, ya que el docente o educador, está siempre formándose, para hacer crecer a los sujetos que tiene bajo su cargo, los estudiantes, de un “racionalismo enseñado”, a través de la adquisición del conocimiento⁽¹⁹⁸⁾.

En la presente investigación entenderemos las prácticas pedagógicas como los procesos donde los docentes reflexionan y analizan los aspectos intelectuales y afectivos de las situaciones formativas, para definir cómo implementarán la enseñanza^(199,200). Estos procesos, complejos e intencionales, consideran las percepciones, significados y acciones de los actores involucrados⁽²⁰⁰⁾, y son afectados por el currículum oficial y el oculto⁽²⁰⁰⁻²⁰¹⁾, involucrando aspectos culturales, políticos, sociales y económicos⁽²⁰²⁾.

Las prácticas pedagógicas no constituyen un todo homogéneo sino, por el contrario, suponen una gran diversidad. Cualesquiera sean las características de dichas prácticas, producen efectos innegables sobre los actores involucrados en una relación pedagógica, sus aprendizajes efectivos y potenciales y, también, sobre la dinámica del contexto en el cual se sitúa dicha interacción⁽²⁰³⁾. El efecto de la práctica pedagógica que realiza un profesor no actúa como una influencia aislada, sino que se adiciona y combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores que tiene un alumno. Por tanto, el efecto de las prácticas pedagógicas y, particularmente de las prácticas de enseñanza, es el resultado del conjunto de efectos producidos por las variables combinadas entre sí.

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar del desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no

un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar⁽²⁰⁴⁾.

En la práctica pedagógica se relacionan y ponen en acción las diferentes teorías, orientaciones y/o modelos educativos, y de esta manera se logra crear nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que no tienen por qué estar limitadas a la sala de clases, sino que pueden ser desarrolladas en la comunidad. Se necesita de diferentes conocimientos y tipos de preparación por parte de los docentes para el desarrollo de su profesión. El saber disciplinar, el conocimiento de teorías en pedagogía y didáctica y el reconocimiento de teorías curriculares, que puedan ser asimilados de tal manera que el docente logre su estructuración y se encuentre en capacidad de adaptarlos estratégicamente a su desempeño, es decir, en el ejercicio de su práctica.

Tanto para el docente como para el estudiante, la práctica pedagógica corresponde a un saber reflexivo, donde se tiene la posibilidad de construir saberes pedagógicos. Los saberes pedagógicos, corresponden a estrategias analíticas que se leen y ven en los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación⁽²⁰⁵⁾, y de esta forma se cumple un ciclo, donde los conocimientos circulan y no se limitan a un solo campo de los muchos que involucra la educación. Es decir, el saber pedagógico del maestro deriva del constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), donde la reflexión del docente es la clave de la construcción de dicho saber.

Dimensiones de la práctica pedagógica

Se entienden como las dimensiones de la práctica pedagógica los campos o contextos que posibilitan la construcción del saber pedagógico, como los hilos conductores de la formación y de la actuación de los docentes. Estas dimensiones se connotan de forma diversa a partir de lo que se prevé sean las competencias de un formador en determinados momentos de la historia.

Moreno, desde la perspectiva de la construcción del saber pedagógico, propone un análisis de la práctica respecto de cuatro dimensiones: disciplinar, procedimental,

estratégica y la ético-política⁽²⁰⁵⁾. La dimensión disciplinar hace referencia a la comprensión que tiene el docente sobre la disciplina, de sus procedimientos, su historia y la epistemología de los conceptos básicos y por otra parte al conocimiento que los estudiantes desarrollan sobre esa disciplina. La dimensión procedimental corresponde al conjunto de mecanismos idóneos para organizar el proceso didáctico al conocimiento curricular; Esos procedimientos están relacionados con los criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización. La dimensión estratégica implica la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su planificación, sino desde la reflexión de los profesores después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el profesor resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en el día a día. Por último, la dimensión ético-política desarrolla la conciencia del docente alrededor de varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el docente reconoce como suya la identidad e implicancias de ser docente. Él es responsable de asumir su labor con pensamiento crítico, centrando sus prácticas pedagógicas en el orden de lo público y el derecho. El profesor asume una responsabilidad social que le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso. Por último, el docente se reconoce como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la institución a la que se pertenece, reconociéndose a sí mismo como parte de un colectivo, como sujeto profesional y como partícipe en la construcción de sociedad.

Otra mirada hacia las dimensiones de las prácticas pedagógicas, es la ofrecida por Pérez⁽²⁰⁶⁾ en la evaluación del cuestionario de prácticas pedagógicas, donde se identificaron seis factores, los cuales fueron definidos de la siguiente manera:

1. Enseñanza centrada en el estudiantes, actividades que buscan que el estudiante aprenda, caracterizadas por una mirada constructivista con énfasis en el desarrollo integral del estudiante y en una mayor participación de éste en su proceso formativo

2. Planificación de la enseñanza, actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante.
3. Evaluación de proceso, actividades que buscan realizar una evaluación del aprendizaje del estudiante de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información.
4. Relación dialogante, actividades para establecer una relación cálida, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes para contextualizar favorablemente su proceso formativo.
5. Enseñanza centrada en el profesor, actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos y que promueve una actitud pasiva del estudiante.
6. Uso de recursos tecnológicos, 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

De acuerdo a lo señalado anteriormente, en la práctica pedagógica se hace uso de diferentes saberes y tipos de preparación que el docente necesita para desarrollar su función docente. Entre ellos, el saber disciplinar, el conocimiento de teorías en pedagogía y didáctica, el reconocimiento de teorías curriculares, etc., que puedan ser asimilados de tal manera que el docente logre su estructuración y se encuentre en capacidad de adaptarlos estratégicamente a su desempeño, es decir, en el ejercicio de su práctica. Si bien se ha intentado evaluar el desempeño académico desde aspectos como la autoeficacia de los docentes⁽²⁰⁷⁾ o en temáticas específicas⁽²⁰⁸⁾, no existen publicaciones que den cuenta de la relación entre la capacitación docente y el desempeño académico. Resulta imprescindible evaluar la efectividad de los diferentes programas de capacitación en los distintos escenarios en los cuales se

deben desempeñar los profesores universitarios: ¿Impactan realmente en el quehacer diario los aprendizajes desarrollados por los académicos en los distintos programas de capacitación? ¿Se logra su transferencia al aula?





Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1 Objetivo general

Relacionar las prácticas pedagógicas y la capacitación disciplinar y pedagógica en docentes de carreras de la salud

3.2 Objetivos específicos

1. Describir las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud (CPP).
2. Determinar la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica en docentes de carreras de la salud (CPAC).
3. Relacionar la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica con las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud.
4. Comparar las prácticas pedagógicas entre los docentes que poseen y no poseen estudios de postgrado.
5. Identificar el efecto de la formación de postgrado y la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica sobre las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud.

3.3 Hipótesis

1. Existe relación entre la capacitación disciplinar y las prácticas pedagógicas en los docentes de carreras de la salud de las universidades Chilenas.
2. Existe relación entre la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas en los docentes de carreras de la salud de las universidades Chilenas.

3. Existe diferencia de las prácticas pedagógicas entre docentes que posean y no posean estudios de magíster.
4. Existe diferencia de las prácticas pedagógicas entre docentes que posean y no posean estudios de doctorado.
5. La formación de post grado y la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica afecta las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud.





DISEÑO METODOLÓGICO

Capítulo IV. MÉTODO

Este estudio, parte del Proyecto FONDECYT Regular N° 1161541 “Prácticas docentes para regular el ambiente educativo implementadas en carreras de la salud de Chile”. Es una investigación de tipo cuantitativa ya que trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables y la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población⁽²⁰⁹⁾. Su alcance es analítico relacional⁽²¹⁰⁾, ya que consiste en establecer la asociación de variables en el grupo de estudio. Se empleó un diseño no experimental, de corte transversal. Es no experimental pues no se manipularán deliberadamente variables, es decir, no se harán variar intencionalmente las variables independientes. Lo que se hará es observar el fenómeno tal y como se da en su contexto para después analizarlo⁽²¹¹⁾. Es un diseño de investigación transversal pues los datos se recolectarán en un solo momento, su propósito será describir variables en un tiempo único⁽²¹²⁾.

4.1 Participantes

La población de estudio está compuesta por profesionales que imparten docencia de pregrado en carreras de la salud en universidades chilenas, tanto tradicionales (adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH) y privadas (no adscritas al CRUCH). Éstos residían en 13 de las 15 regiones geográficas del país (exceptuando las regiones de Atacama y Aysén). La muestra obtenida fue de 296 participantes, de los cuales 188 (63,51%) eran mujeres y 108 (36,49%) hombres. La edad promedio fue de 45,56 años.

4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos:

Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP):

El CPP, mide la frecuencia con que los docentes realizan conductas propias de su actividad docente, incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente educativo. CPP, es un cuestionario de respuesta cerrada tipo Likert, que incluye 60 afirmaciones sobre estas conductas, ante las cuales el participante debe responder según la frecuencia con que las ha realizado en los últimos dos años académicos, eligiendo una de cinco alternativas (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4= frecuentemente; 5= siempre o casi siempre). Los 60 ítems son clasificados de acuerdo al estudio realizado en docentes de carreras de la salud por Pérez et al en 6 dominios, Enseñanza centrada en el estudiante, Planificación de la enseñanza, Evaluación de proceso, Relación dialogante, Enseñanza centrada en el profesor y Uso de recursos tecnológicos. (ANEXO 1). Existe evidencia de validez y confiabilidad del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) obtenida en el estudio de Pérez et al, en docentes universitarios⁽²⁰⁶⁾.

Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación en docentes de carreras de la salud (CPAC):

El CPAC, desarrollado por Pérez et al. (en elaboración), mide la frecuencia con que los académicos participan en actividades de capacitación docente. Es un cuestionario de respuesta cerrada tipo Likert, que presenta 15 afirmaciones sobre la frecuencia con que los docentes han realizado estas actividades durante todos sus años como docente, ante las cuales el participante debe responder seleccionando una de siete alternativas (1= nunca; 2= o casi nunca; 3= rara vez; 4= a veces; 5= con frecuencia; 6= casi siempre y 7=siempre). Los quince ítems tributan, según Pérez et al. (en elaboración), a dos factores: Capacitación pedagógica y Capacitación disciplinar. En un estudio realizado en docentes de ciencias de la salud de Chile se confirmó esta estructura factorial y los factores presentaron una adecuada consistencia interna (ANEXO 2).

Perfil Sociodemográfico:

Se recolectaron antecedentes de los participantes en relación a su sexo, edad, universidad de trabajo, zona demográfica en la que se ubica la universidad, años de docencia, estudios de disciplinares de postgrado, estudios en docencia. Para esto se utilizó un cuestionario sociodemográfico que los docentes debieron completar al inicio de la investigación (ANEXO 3).

4.3 Procedimiento:

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

Los docentes contactados debían acceder a un hipervínculo en el correo para ingresar a los cuestionarios, implementados en una plataforma de encuesta en línea. Se les solicitó a todos los participantes la firma de un consentimiento informado, el cual se encontraba en la primera página de la encuesta en línea donde se especificó el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a través de los instrumentos, los participantes debían aceptar para continuar con los cuestionarios. Quince personas contactaron al investigador telefónicamente solicitando más antecedentes del estudio.

La recolección de datos se realizó por medio de la encuesta en línea, donde cada sujeto respondió la encuesta solo una vez. El registro de la información se realizó automáticamente en la plataforma donde las respuestas de los participantes se

registraban y codificaban en términos numéricos. Finalmente, la información se almacenó en los computadores del investigador.

4.4 Análisis de los datos:

Para el análisis de datos, en primer lugar se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los cuestionarios. Antes de calcular el puntaje de cada cuestionario se calculó el Alfa de Cronbach, para estimar la confiabilidad de las mediciones, tanto de los factores del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas como del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación.

Una vez evaluada positivamente la confiabilidad de los instrumentos, se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo de estos: Media, DE, Mínimo y Máximo por cada puntaje.

Luego se evaluó la correlación de los puntajes del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas con los puntajes del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación utilizando el Coeficiente de Pearson. Se compararon los sujetos con y sin magíster y con y sin doctorado, con los puntajes del CPP aplicando la T de Student y finalmente se evaluó el efecto de estas cuatro variables, (Perfeccionamiento Disciplinar, Perfeccionamiento Pedagógico, Tener Magíster, Tener Doctorado), sobre cada uno de los factores de las prácticas pedagógicas, empleando un coeficiente de regresión lineal múltiple.

4.5 Consideraciones éticas de la investigación:

Respetando el criterio de autonomía, toda la participación fue autorizada por el sujeto por medio de un consentimiento informado.

En términos de beneficencia, se les indicaron los beneficios del estudio y se espera que con los resultados se puedan generar lineamientos de perfeccionamiento

pedagógico e identificar cual es el valor real del perfeccionamiento disciplinar y pedagógico en la práctica del docente.

En términos de no maleficencia la identidad de los sujetos fue mantenida en anonimato, la participación del sujeto la podía suspender cuando este quisiera, por lo tanto se evitó transgredir los derechos del sujeto y someterlo a situaciones que pudiesen ser incómodas para él.





Capítulo V. RESULTADOS

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra encuestada estuvo constituida por 296 docentes que impartían clases de pregrado en carreras de la salud en universidades chilenas. De estos, la mayoría eran mujeres ($n=188$; 63,51%), con una edad promedio de 45,56 ($DE=11,96$), Tabla 5.1.

Tabla 5.1. Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.

<i>Variable</i>	<i>Estadísticos descriptivos</i>
Edad (en años)	$M=45,56$; $D.E.=11,96$; $Mín=24$; $Máx=73$
Sexo	Hombre ($n=108$; 36,49%) Mujer ($n=188$; 63,51%)
Zona del país	Zona norte grande ($n=17$; 5,74%) Zona norte chico ($n=1$; 0,34%) Región metropolitana ($n=59$; 19,93%) Zona central ($n=163$; 55,07%) Zona sur ($n=51$; 17,23%) Zona austral ($n=3$; 1,01%) Extranjero ($n=2$; 0,68%)
Número de universidades donde ha dictado docencia en los últimos cinco años (en número)	$M=1,68$; $D.E.=1,03$; $Mín=1$; $Máx=7$
Tipo de universidad en la que se ha ejercido docencia de pregrado en carreras de la salud en los últimos 5 años	En universidades adscritas al CRUCH ($n=243$; 82,09%) En universidades no adscritas al CRUCH ($n=128$; 43,24%)
Estudios de magíster	Con estudios de magíster ($n=90$; 30,41%) Sin estudios de magíster ($n=206$; 69,59%)
Estudios de doctorado	Con estudios de doctorado ($n=220$; 74,32%) Sin estudios de doctorado ($n=76$; 25,68%)

$N=296$; M =Media aritmética; $D.E.$ =Desviación estándar; $Mín$ =Mínimo; $Máx$ =Máximo; n =Frecuencia absoluta.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las prácticas pedagógicas de los docentes evaluadas mediante el CPP, la que se exhibe en la Tabla 5.2. Los resultados mostraron confiabilidades muy altas en cuatro de los seis factores, con dos factores con confiabilidad cuestionable: Enseñanza centrada en el profesor y Uso de recursos tecnológicos.

Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas en docentes de carreras de la salud

Factores del CPP	α	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	%
Enseñanza centrada en el estudiante	0,85	32,79	4,77	18	40	68,31
Planificación de la enseñanza	0,85	38,44	6,23	17	48	87,36
Evaluación de proceso	0,81	27,42	6,58	7	40	68,55
Relación dialogante	0,82	28,12	3,36	14	32	84,75
Enseñanza centrada en el profesor	0,64	14,32	3,83	1	24	59,66
Uso de recursos tecnológicos	0,60	16,97	2,49	7	20	84,85

n=296; *:*p*<0,05; **:*p*<0,01; ***:*p*<0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se realizó el mismo análisis sobre la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica medida con el CPAC (Tabla 5.3). Los resultados mostraron confiabilidades muy altas en ambos factores.

Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación en docentes de carreras de la salud

Factores del CPAC	α	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	%
Capacitación pedagógica	0,89	36,04	8,20	11	48	85,81
Capacitación disciplinar	0,87	30,99	4,77	6	36	86,08

n=296; *:*p*<0,05; **:*p*<0,01; ***:*p*<0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, para evaluar la correlación entre participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica medidas con el CPAC y las prácticas pedagógicas medidas con el CPP, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson en base a un contraste unilateral. Los resultados de la Tabla 5.4 muestran que la participación en actividades de capacitación disciplinar correlacionó significativamente con todos los factores de prácticas pedagógicas. Sin embargo, la participación en actividades de capacitación pedagógica sólo correlacionó con cinco de ellos, siendo la excepción la Enseñanza centrada en el profesor, con el que no se encontró una correlación estadísticamente significativa, $r(294)=-0,07$; $p=0,25$.

Tabla 5.4. Correlación de Pearson entre la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica y las prácticas pedagógicas.

Factores del CPP	<i>Capacitación pedagógica</i>	<i>Capacitación disciplinar</i>
Enseñanza centrada en el estudiante	0,35***	0,31***
Planificación de la enseñanza	0,43***	0,22***
Evaluación de proceso	0,48***	0,17**
Relación dialogante	0,34***	0,27***
Enseñanza centrada en el profesor	-0,07	0,18**
Uso de recursos tecnológicos	0,20***	0,21***

$n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se compararon los puntajes de las prácticas pedagógicas entre quienes presentaban y no presentaban estudios de postgrado, empleando la prueba t de Student para muestras independientes en base a un contraste unilateral.

En el caso de los estudios de magíster, quienes poseen estos estudios presentaban puntajes significativamente superiores respecto a quienes no lo presentaban, en los factores de Planificación de la enseñanza, $t(294)=-1,86$; $p<0,05$, y Evaluación de proceso, $t(294)=-3,59$; $p<0,05$, Tabla 5.5.

Tabla 5.5. Comparación de las prácticas pedagógicas entre los docentes que poseen y no poseen estudios de magíster.

	<i>Sin Magíster</i>		<i>Con Magíster</i>		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Factores del CPP					
Enseñanza centrada en el estudiante	32,17	4,42	33,07	4,90	-1,50
Planificación de la enseñanza	37,42	6,35	38,89	6,18	-1,86*
Evaluación de proceso	25,38	6,90	28,31	6,24	-3,59***
Relación dialogante	27,64	3,58	28,33	3,25	-1,62
Enseñanza centrada en el profesor	14,79	3,65	14,12	3,89	1,38
Uso de recursos tecnológicos	16,56	2,62	17,16	2,42	-1,91*

n=296; *: *p*<0,05; **: *p*<0,01; ***: *p*<0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en el caso de los estudios de doctorado, no se encontró diferencias estadísticamente significativas entre quienes los poseían y quienes no (Tabla 5.6).

Tabla 5.6. Comparación de las prácticas pedagógicas entre los docentes que poseen y no poseen estudios de doctorado.

	<i>Sin Doctorado</i>		<i>Con Doctorado</i>		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Factores del CPP					
Enseñanza centrada en el estudiante	32,83	4,85	32,70	4,56	0,20
Planificación de la enseñanza	38,39	6,32	38,59	6,11	-0,24
Evaluación de proceso	27,44	6,41	27,36	7,08	0,09
Relación dialogante	28,06	3,31	28,30	3,34	-0,54
Enseñanza centrada en el profesor	14,25	4,01	14,55	3,25	-0,60
Uso de recursos tecnológicos	17,03	2,55	16,80	2,33	0,69

n=296; *: *p*<0,05; **: *p*<0,01; ***: *p*<0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se buscó establecer la capacidad predictiva de la participación en perfeccionamiento disciplinar y docente, y los estudios de postgrado sobre los puntajes obtenidos en los seis factores de prácticas pedagógicas medidos con el CPP. Para esto, se desarrollaron seis modelos de regresión lineal múltiple, considerando como variable dependiente cada uno de estos a los factores del CPP.

Como predictores se consideró la participación en actividades de capacitación pedagógica y de capacitación disciplinar, medidas con el CPAC, el tener estudios de magíster (donde 1=Posee y 0=No posee) y el tener estudios de doctorado (donde 1=Posee y 0=No posee).

Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 5.7 a 5.12, en las que se informan los resultados de cada modelo incluyendo el valor de la constante, los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los errores estándar (EE), los coeficientes de regresión estandarizados (β), las correlaciones semiparciales al cuadrado (s^2), y los coeficientes R^2 y R^2 ajustado.

En el primer caso, considerando como variable dependiente al factor de Enseñanza centrada en el estudiante, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 15,63% de su variación, $F(4, 291)=14,66$; $p<0,001$. Individualmente, resultaron como predictores estadísticamente significativos una mayor participación en actividades de capacitación pedagógica, $t(291)=4,38$; $p<0,001$, y una mayor participación en actividades de capacitación disciplinar, $t(291)=3,68$; $p<0,001$, explicando un 5,49% y un 3,87% de esta práctica de enseñanza, respectivamente (Tabla 5.7).

Tabla 5.7. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Enseñanza centrada en el estudiante.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	20,00			
Capacitación pedagógica	0,15***	0,03	0,26	0,05
Capacitación disciplinar	0,22***	0,06	0,22	0,04
Estudios de magíster	0,86	0,57	0,08	0,01
Estudios de doctorado	-0,36	0,60	-0,03	<0,01

$R^2=0,17^{***}$; R^2 ajustado=0,16

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando como variable dependiente al factor de Planificación de la enseñanza, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 18,08% de su variación, $F(4, 291)=17,28$; $p<0,001$. Individualmente, no obstante, sólo resultó un predictor estadísticamente significativo una mayor participación en actividades de capacitación pedagógica, $t(291)=6,75$; $p<0,001$, explicando un 12,65% de éste (Tabla 5.8).

Tabla 5.8. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Planificación de la enseñanza.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	23,95			
Capacitación pedagógica	0,30***	0,04	0,39	0,13
Capacitación disciplinar	0,09	0,08	0,07	<0,01
Estudios de magíster	1,18	0,73	0,09	0,01
Estudios de doctorado	0,40	0,78	0,03	<0,01

$R^2=0,19^{***}$; R^2 ajustado=0,18

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el tercer caso, considerando como variable dependiente al factor de Evaluación de proceso, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 25,09% de su variación, $F(4, 291)=25,70$; $p<0,001$. Individualmente, resultaron como predictores estadísticamente significativos una mayor participación en actividades de capacitación pedagógica, $t(291)=8,41$; $p<0,001$, y el tener estudios de magíster, $t(291)=3,35$; $p<0,01$, explicando un 17,96% y un 2,85% de la variación de este factor respectivamente (Tabla 5.9).

Tabla 5.9. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Evaluación de proceso.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	11,94			
Capacitación pedagógica	0,38***	0,04	0,47	0,18
Capacitación disciplinar	<0,01	0,08	<0,01	<0,01
Estudios de magíster	2,46**	0,73	0,17	0,03
Estudios de doctorado	0,55	0,78	0,04	<0,01

$R^2=0,26^{***}$; R^2 ajustado=0,25

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuarto caso, considerando como variable dependiente al factor de Relación dialogante, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 13,17% de su variación, $F(4, 291)=12,19$; $p<0,001$. Individualmente, resultaron como predictores estadísticamente significativos una mayor participación en actividades de capacitación pedagógica, $t(291)=4,45$; $p<0,001$, y una mayor participación en actividades de capacitación disciplinar, $t(291)=2,70$; $p<0,001$, explicando un 5,83% y un 2,15% de la variación de este factor, respectivamente (Tabla 5.10).

Tabla 5.10. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Relación dialogante.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	20,06			
Capacitación pedagógica	0,11***	0,02	0,27	0,06
Capacitación disciplinar	0,12**	0,04	0,16	0,02
Estudios de magíster	0,67	0,40	0,09	0,01
Estudios de doctorado	0,18	0,43	0,02	<0,01

$R^2=0,14^{***}$; R^2 ajustado=0,13

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el quinto caso, considerando como variable dependiente al factor de Enseñanza centrada en el profesor, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 4,29% de su variación, $F(4, 291)=4,30$; $p<0,001$. Individualmente, resultaron como predictores estadísticamente significativos una menor participación en actividades de capacitación pedagógica, $t(291)=-2,52$; $p<0,05$, y una mayor participación en actividades de capacitación disciplinar, $t(291)=3,73$; $p<0,001$, explicando un 2,06% y un 4,52% de la variación de este factor, respectivamente (Tabla 5.11).

Tabla 5.11. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre la Enseñanza centrada en el profesor.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	11,38			
Capacitación pedagógica	-0,07*	0,03	-0,16	0,02
Capacitación disciplinar	0,19***	0,05	0,24	0,05
Estudios de magíster	-0,39	0,48	-0,05	<0,01
Estudios de doctorado	-0,20	0,51	-0,02	<0,01

$R^2=0,06$; R^2 ajustado=0,04

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el sexto caso, considerando como variable dependiente al factor de Uso de recursos tecnológicos, se encontró que el conjunto de predictores se asociaban de manera estadísticamente significativa con este factor, dando cuenta de un 6,41% de su variación, $F(4, 291)=6,05$; $p<0,001$. Individualmente, resultó como predictor estadísticamente significativo una mayor participación en actividades de capacitación disciplinar, $t(291)=2,85$; $p<0,001$, explicando un 2,58% de la variación de este factor (Tabla 5.12).

Tabla 5.12. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la participación en actividades de capacitación y formación de postgrados sobre el Uso de recursos tecnológicos.

Predictores	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>B</i>	<i>sr</i> ²
Constante	12,37			
Capacitación pedagógica	0,04	0,02	0,12	0,01
Capacitación disciplinar	0,09**	0,03	0,18	0,03
Estudios de magíster	0,60	0,31	0,11	0,01
Estudios de doctorado	-0,31	0,33	-0,05	<0,01

$R^2=0,08$ ***; R^2 ajustado=0,06

B=coeficientes de regresión no estandarizados; *EE*=errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semiparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $n=296$; *: $p<0,05$; **: $p<0,01$; ***: $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.



Capítulo VI. DISCUSIÓN

Como ya se ha mencionado, las prácticas pedagógicas son entendidas como los procesos donde los docentes reflexionan y analizan los aspectos intelectuales y afectivos de las situaciones formativas, para definir cómo implementarán la enseñanza^(32,33). En este estudio, éstas fueron evaluadas con el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas⁽²¹⁹⁾. A diferencia de otros cuestionarios que evalúan por ejemplo, la autoeficacia de los docentes⁽²⁰⁷⁾ o aquellos que evalúan la práctica docente pero desde temáticas específicas⁽²⁰⁸⁾, el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP) focaliza su evaluación en la frecuencia con que el docente realiza actividades específicas, referidas a las diversas funciones educativas que debe asumir⁽²¹⁹⁾.

De acuerdo al análisis descriptivo de los factores del CPP en la muestra analizada, aquellos que presentaron porcentajes de logro más altos se encuentran asociados con los modelos curriculares que se promueven en la actualidad en carreras de la salud, tales como los modelos curriculares por competencias, esto es, los factores Enseñanza centrada en el estudiante, Planificación de la enseñanza, Evaluación de proceso, Relación dialogante y Uso de recursos tecnológicos⁽¹⁶⁴⁾. Por otra parte, el factor “Enseñanza centrada en el profesor” presentó el menor porcentaje de logro de los factores evaluados. Se debe tener en consideración, que este factor se relaciona a un modelo de educación tradicional⁽²⁴⁾, modelo que es ampliamente cuestionado y se propone dejar atrás por un modelo constructivista centrado en un aprendizaje significativo⁽⁴²⁻¹⁰⁴⁻¹⁰⁵⁾, pero que de acuerdo a Morales⁽¹⁰⁾ aún sigue siendo un modelo muy común en las universidades latinoamericanas.

El factor “Planificación de la enseñanza” obtuvo un porcentaje de logro de casi el 90%, el cual está relacionado con una de las competencias docentes más importantes, según Álvarez⁽¹³⁵⁾. De Miguel coincide con Álvarez, en su artículo sobre calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado, al señalar que la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor “sabe” como de lo que “planifica” como objetivos de la materia en función de las

necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que “hace” para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje⁽¹⁹¹⁾. Esto resulta determinante ya que la importancia de planificar radica en la posibilidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en la sala de clases. Esto permitirá determinar qué, para qué y cómo se aprenderá. No debemos dejar de tener en consideración que existen factores como la preocupación de las universidades por los procesos de planificación, lo que necesariamente obligaría a los docentes a centrar sus actividades en este aspecto, por lo que la planificación de la enseñanza, no solo estaría mediada por la capacitación, sino también por requerimientos institucionales. Relacionado con lo anterior, dentro de los diferentes aspectos evaluados en los procesos de acreditación, la CNA⁽⁶⁸⁾ considera los diferentes mecanismos que aseguran la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, dentro de los cuales podemos incluir los procesos de planificación académica.

Respecto a la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica, un alto porcentaje de los docentes respondieron de manera positiva al ser consultados. El alto porcentaje de logro en ambos factores del cuestionario (sobre el 80%), se encuentra en directa relación con lo recomendable según instituciones internacionales como UNESCO⁽¹¹⁾, la cual sugiere establecer como política esencial de las instituciones de enseñanza superior la formación de sus docentes, incentivando la participación de manera constante en actividades de actualización y mejoramiento tanto de su formación profesional como de las competencias pedagógicas.

En referencia al ámbito nacional, el proceso de acreditación de las universidades chilenas incluye dentro de su evaluación la capacitación de los profesores que imparten docencia en las instituciones. Su formación, experiencia y competencias son aspectos relevantes al momento de evaluar su pertinencia respecto de la enseñanza de las asignaturas u otras actividades curriculares que impartan⁽⁶⁸⁾. La CNA establece que la dotación docente debe ser calificada y con conocimientos actualizados, con evidencia de trayectorias activas y pertinentes en el mundo del trabajo, acordes a las necesidades de los planes de estudio de las carreras

impartidas. Por otra parte, la carrera académica históricamente es una carrera que requiere perfeccionamiento. En nuestro país, algunas instituciones han manejado las diferencias en los modelos de carrera académica con distintas estrategias y con variados niveles de éxito; por ejemplo, estableciendo la distinción entre una carrera ordinaria (dedicada a la docencia, investigación y extensión) y la docente propiamente tal. Esto porque se reconoce que ciertas carreras requieren la experiencia de sus académicos en el ámbito profesional de su disciplina, como en los casos de Derecho, Medicina y Enfermería, en los cuales las exigencias al momento de evaluar no se basan en el nivel de productividad académica medida en investigaciones o publicaciones, sino en la trayectoria laboral, en el grado de experiencia adquirida “fuera de las aulas o los centros de investigación” y en el reconocimiento profesional de sus colegas⁽¹⁰⁰⁾. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden y se relacionan con lo anteriormente expuesto, toda vez que los docentes se capacitan de acuerdo a las recomendaciones de entidades involucradas en la educación a nivel nacional e internacional.

En torno a la relación entre participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica con las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud, la correlación significativa entre la participación en actividades de capacitación disciplinar y todos los factores de prácticas pedagógicas, incluso el factor “Enseñanza centrada en el profesor” que hace referencia a un modelo de educación tradicional, nos indica, por una parte, que quienes se perfeccionan disciplinarmente, realizan prácticas pedagógicas acordes principal, aunque no exclusivamente, a modelos curriculares actuales⁽¹⁵²⁾. La relación de las prácticas pedagógicas con la capacitación disciplinar se podría explicar de acuerdo a la base que establece que aquellos que poseen mayor experticia y capacitación en una determinada disciplina, logran valorar de mejor manera aquellos aspectos más relevantes de la temática, centrando la docencia en aspectos fundamentales, como la planificación y evaluación del proceso⁽¹⁵⁸⁾. Ambos factores podrían ser indicadores del compromiso por la docencia, lo cual es considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo que, si bien no niega la condición de conocimiento práctico de la docencia similar al de las artes, sustenta el estatus de la docencia como profesión en

el logro de tres factores centrales: una base de conocimientos específica, autonomía en el ejercicio de la profesión frente al sistema social y control sobre la calidad del ejercicio de la docencia⁽⁶²⁾.

Específicamente, la correlación del factor “Enseñanza centrada en el profesor”, con la capacitación disciplinar podría explicarse, de acuerdo a Coppola⁽¹⁴⁸⁾, porque un mayor nivel de dominio y especialización disciplinar puede traducirse en una mayor tendencia a recurrir a instancias que permitan transmitir el conocimiento adquirido, considerando que la docencia tradicional puede ser ampliamente eficiente y no necesariamente negativa si es bien usada.

Por su parte, la participación en actividades de capacitación pedagógica correlacionó significativamente con los cinco factores relacionados a un modelo de educación constructivista. De acuerdo a Pérez⁽³⁵⁾, cuando el perfeccionamiento pedagógico está relacionado a buenos programas de capacitación permite a los académicos no sólo organizar y fundamentar las prácticas que intuitivamente realizan, si no también, los docentes son motivados a seguir especializándose en el área y amplían la visión de su propia labor al aumentar la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y de las variables influyentes. Por otra parte, compartir las experiencias de otros docentes participantes de los programas de perfeccionamiento, permite una retroalimentación de la práctica docente personal. Cuando los aprendizajes en planificación, estrategias de enseñanza, manejo de aula y evaluación, son profundos, los cambios derivados de estos aprendizajes producirían una transformación en la forma de hacer docencia, siendo visible para el mismo docente, sus alumnos y los demás académicos⁽³²⁾; apoyando de esta forma la correlación establecida entre la participación en actividades de capacitación pedagógica y los factores del modelo de educación constructivista.

En cuanto a las diferencias de las prácticas entre quienes poseen y no poseen estudios de postgrado, los programas de magíster, en general, corresponden a estudios de nivel avanzado que procuran el desarrollo de competencias analíticas, sintéticas, de abstracción y de aplicación práctica. Estas competencias se desarrollan en un nivel de mayor profundidad, complejidad o especialización respecto del nivel

de formación que entrega la licenciatura o título profesional anterior. Los programas de magíster pueden tener un carácter académico, de investigación o, estar dirigidos a un ámbito profesional. También puede darse la opción de ambas alternativas. Los graduados deben poseer conocimientos y competencias en el campo disciplinario del programa que los habilitan para resolver problemas complejos de manera sistemática y creativa⁽⁵⁹⁾.

Estos estudios tienen como objetivo que el estudiante adquiera una formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional, o bien promover su iniciación en tareas investigadoras⁽⁷⁴⁾.

En la investigación realizada los resultados indicaron que quienes poseen estudios de magíster presentaban puntajes significativamente superiores a quienes no lo presentaban en los factores Planificación de la enseñanza y Evaluación de proceso de prácticas pedagógicas. Para entender estos resultados es posible referir al estudio de Lara, que correlaciona los estudios de programas de Educación con el desarrollo profesional de quienes cursan estos programas. Los resultados de estos indican un crecimiento personal y profesional de los participantes de estudios de magíster, quienes logran la interacción entre la teoría y la práctica docente, y a la vez logran la independencia del ejercicio de la profesión docente⁽¹⁷⁰⁾. Al mismo tiempo, existen estudios que relacionan el nivel de perfeccionamiento pedagógico y los resultados académicos de sus estudiantes, donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes con y sin preparación pedagógica, no obstante no se logró encontrar diferencias significativas entre docentes con diferentes niveles de preparación pedagógica (licenciatura, diplomados, magíster en educación)⁽¹⁷²⁾. Actualmente existen escasas publicaciones que relacionen las prácticas pedagógicas de docentes que hayan cursado programas de magíster de disciplinas diferentes a la educación o docencia, por lo tanto este estudio cobra relevancia al establecer una base para desarrollar investigaciones futuras.

Siguiendo en relación a los estudios de postgrado, los programas de doctorado corresponden a estudios conducentes al más alto grado otorgado por una o más

universidades. Comprende un proceso sistemático de investigación o creación que culmina con la elaboración, defensa y aprobación de una tesis que amplía las fronteras del conocimiento en las áreas involucradas. Deben estar sustentados por académicos con líneas de investigación activas y productividad acorde a las mismas. Además, los programas deben estar radicados en una institución de educación superior que cuente con políticas, recursos y mecanismos para la formación de postgrado y un entorno adecuado para la actividad académica de nivel doctoral⁽⁶⁸⁾.

Si bien los programas de Doctorado forman a sus estudiantes en académicos capaces de desarrollar investigaciones de manera independiente, entregando conocimiento y herramientas necesarias para lograr aportes originales en diferentes áreas del conocimiento, de acuerdo a la presente investigación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto de las prácticas pedagógicas, entre quienes poseían y quienes no poseían estudios de doctorado.

De acuerdo al Consejo Nacional de Innovación para el desarrollo, en un estudio desarrollado en el año 2011, más del 89% de los profesionales que cuentan con el grado académico de doctor trabajan en universidades tradicionales o privadas, donde el 50% de ellos, dedican entre un 25% y 50% de su jornada laboral a la docencia⁽⁶⁵⁾, destinando escaso tiempo a la investigación; para lo cual se encuentran idóneamente capacitados. Y conforme a los resultados obtenidos en el presente estudio, poseer estudios de doctorado no se traduce necesariamente en la implementación de prácticas pedagógicas más adecuadas.

No debemos olvidar que para las Universidades, tanto o más importante que la docencia es la investigación, y es la función investigadora la que concentra lo que Fook denomina las tres R (recursos, recompensas y reconocimiento) en el sistema⁽²¹³⁾.

Respecto a identificar el efecto de la formación de post-grado y la participación en actividades de capacitación disciplinar y pedagógica sobre las prácticas pedagógicas en docentes de carreras de la salud, podemos decir que de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, la formación de postgrado se relaciona con los seis

factores identificados en el cuestionario de prácticas pedagógicas, siendo el factor Evaluación del proceso el que presentó la mayor relación con el conjunto de predictores (25,09% de su variación) siendo la capacitación pedagógica la que más influyó, en un 17,96%. De acuerdo a Veiravé, los docentes mencionan beneficios obtenidos a través de la capacitación pedagógica, en relación con el aprendizaje de nuevos enfoques y paradigmas disciplinares y de investigación, a modo de ejemplo: perspectivas actuales sobre enseñanza, aprendizaje, currículum, evaluación, y paradigmas de investigación educativa. Estos aportes los reconocen como útiles para actualizar y ampliar aquellos marcos referenciales ya existentes desde los cuales analizan, interpretan e intervienen en sus prácticas docentes⁽¹⁷⁴⁾.

Por otra parte, el factor Enseñanza centrada en el profesor, si bien relacionó significativamente con el conjunto de predictores (4,29% de su variación), fue el único factor donde el predictor Capacitación disciplinar explicó de mayor manera que el predictor Capacitación pedagógica en un 4,52% sobre un 2,06% en la variación de este factor. Lo anterior no representa una sorpresa, ya que este factor se asocia al quehacer docente centrado en un paradigma tradicional de educación, donde la capacitación disciplinar resulta fundamental⁽⁶²⁾.

Los factores Enseñanza centrada en el estudiante, Planificación de la enseñanza y Relación dialogante relacionaron significativamente con el conjunto de predictores y en todos los casos la capacitación pedagógica explicó de mayor manera la variación de estos factores, en un 5,49%, 12,65% y 5,83% respectivamente.

Por último el factor Uso de recursos tecnológicos, si bien relaciona significativamente con el conjunto de predictores en un 6,41% de su variación, individualmente es la capacitación disciplinar quien resultó como predictor estadísticamente significativo explicando un 2,58% de la variación de este factor. Esto puede deberse a que la práctica docente es un fenómeno multi-determinado⁽²⁰⁾, es por ello que el uso de recursos tecnológicos requiere también actitudes favorables y capacitación previa en tecnología para los docentes⁽¹⁹⁴⁾. Debemos tener en consideración que tanto el uso de recursos tecnológicos, como la capacitación en estos, no siempre están considerados en los programas de postgrados⁽²¹⁾.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Para cerrar, las limitaciones del presente estudio tienen relación con la selección de la muestra, la forma de aplicar las encuestas, la zona geográfica y la entrega de información de prácticas pedagógicas por medio de autorreporte. Respecto a la selección por voluntarios de la muestra, ésta generó una homogeneidad indeseable, con una sobre representación de docentes con estudios de postgrado, no obstante el alto número puede ser resultado de intereses personales, disciplinares y/o institucionales que hacen que la mayoría de los docentes tengan esta formación, ya que en la actualidad la presión de las agencias acreditadoras insta a las universidades a promover los estudios de postgrado en sus docentes, estableciéndose en algunos casos como criterio esencial para su contratación.

Debemos considerar que al aplicar la encuesta de manera electrónica, si bien el correo electrónico es una herramienta de uso masivo, han quedado de lado una parte importante de los docentes tan sólo por no contar con sus correos electrónicos de contacto o aquellos que no tienen mucha afinidad por la utilización de recursos tecnológicos.

En cuanto a la zona geográfica, participaron docentes principalmente de la zona central de nuestro país, por lo que no es representativo de zonas con menor desarrollo de educación terciaria, por ejemplo la región de Atacama y la región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo. No obstante, sí se tiene una representación adecuada de las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío, regiones que concentran gran parte del desarrollo universitario nacional.

Finalmente, los datos obtenidos de las prácticas docentes son por autorreporte y no por observación de las mismas. Esto implica que aún con los instrumentos con evidencia de validez y confiabilidad, los resultados pueden estar sujetos a la deseabilidad social.

El presente estudio propone nuevas líneas de investigación, principalmente planteando interrogantes sobre la congruencia tanto de los procesos de educación

disciplinar y pedagógicos, como de programas de postgrado como magíster y doctorado con las prácticas pedagógicas, lo que permitirá sustentar programas que promuevan estas prácticas explícitamente. Además, dado que este estudio sólo puede sustentar la relación con las prácticas pedagógicas desde la opinión de los docentes, pues no evalúa ni relaciona estas prácticas con los resultados o las opiniones de los estudiantes, queda evaluar como la capacitación de los docentes puede afectar el aprendizaje de los estudiantes, la satisfacción y el bienestar de los mismos. La evaluación y la modificación de los programas de perfeccionamiento que influyan en las prácticas pedagógicas, permitirá mejorar tanto la formación profesional como académica de los docentes que participen en ellos.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Gimeno Sacristán. Profesionalización docente y cambio educativo. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1992.
- (2) Pinto G. Modelo para la Formación Pedagógica del profesorado Universitario de Ingeniería. Revista de enseñanza universitaria 2002; 20: 103-111.
- (3) Fondón I, Madero M, Sarmiento A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. Formación universitaria 2010; 3(2): 21-28.
- (4) Lombardi M, Mascaretti S. La formación pedagógica: La perspectiva del docente universitario. VIII Jornadas Nacionales y 1er congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Octubre 2015. Mar del Plata. Argentina.
- (5) Sánchez M, Mayor M. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. Revista de Educación 2006; 339: 923-946.
- (6) Imbernon F. La formación pedagógica del docente universitario, Editorial Graó, Barcelona, 2011.
- (7) Santana R. La formación psicopedagógica del profesorado universitario como alternativa ante los procesos de cambio educativo. Revista Cubana de Educación Superior. 2012; 2:47:62. La Habana.
- (8) Vivas M, Becerra G, Díaz D. Propuesta para la formación del profesorado universitario. Universidad de los Andes, Táchira. Revista Acción Pedagógica 2003; 12(2): 60-76.
- (9) Zabalza M. Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria 2009; 5: 69-81.
- (10) Morales I, Borroto R, Fernández B. Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Educ Méd Super 2005; 19(1): 1-11.
- (11) UNESCO: "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, 1998. Artículo 10.
- (12) CRESAL/UNESCO: "Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe", Cartagena de Indias, Colombia, junio, 2008.
- (13) García M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto, Porto Ed. 1999.

- (14) Pimienta S, Anastasiou L. Docência no Ensino Superior. São Paulo. Cortez. 2002.
- (15) Consejo Nacional de Educación (República de Chile) Disponible en: <http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/contexto.aspx>. [Consultado el 20 de junio de 2016]
- (16) Brunner J. Universidad y Sociedad en América Latina. (2da. ed.). 2007. Veracruz: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- (17) Sánchez-Parga J. La docencia universitaria. Para un manifiesto antipedagógico. Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, 2003.
- (18) Espejo R. El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿Brecha o Continuidad? Perspectiva Educacional 2014; 53(2): 3-19
- (19) Ledesma V. El Cambio de Paradigma Educativo y sus Repercusiones en las Instituciones De Educación Superior. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) 2011; 7(1): 6-31.
- (20) Poblete Ruiz M. Evaluación de competencias en la educación superior. 2005 Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIASPUC ON.htm> [Consultado el 20 de Agosto de 2016]
- (21) Kunakov N. Escuelas de Medicina: los estudiantes de hoy. Rev Med Chile 2011; 139: 524-528.
- (22) Contreras J. La práctica docente y sus dimensiones. Valores UC 2003; 1-3. Disponible en: <http://valoras.uc.cl>. [Consultado el 20 de Agosto de 2016]
- (23) Tünnermann C. La Universidad ante los retos del siglo XXI. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. 2003.
- (24) Harden R, Crosby R. The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. AMEE Guide N° 20. Med Teach 2000; 22 (4): 334-47
- (25) Castilla M, López C. Los roles del docente en la educación médica. Educ. Educ. 2007; 10: 105-113.
- (26) Montenegro H, Fuentealba R. El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. Revista Calidad de la Educación 2010; 32(1): 254-267.
- (27) Rivkin S, Hanushek E, Kain J. Teachers, schools and academique achievement, en www.educarchile.cl.
- (28) Reimer F. Las buenas maestras en América Latina. Revista Persona y Sociedad. 2003; 4: 33-47. Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile.

- (29) OECD. Informe sobre la Educación en América Latina, 2004.
- (30) Rodríguez de Moreno E. Concepciones de práctica pedagógica. Revista de la Facultad de Humanidades 2002; 16; 105.
- (31) Díaz V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus 2006; 12: 88-103.
- (32) Cañedo T, Figueroa A. La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sinéctica 2013; 41: 2-18.
- (33) Juliá M. Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, Problemáticas y Aportaciones. Santiago de Chile: Universidad de la Serena; 2011.
- (34) 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: 1508-15.
- (35) Pérez C, Fasce E, Coloma K, Vaccarezza G, Ortega J. Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. Rev Med Chile 2013; 141: 787-92.
- (36) Feixas M. Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Informe de investigación.
- (37) Arenas M, Fernández T. Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos de la facultad de ciencias administrativas de la UABC. Revista de Educación Superior 2009; 38(150): 7-18.
- (38) Rueda Beltrán Mario. ¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil, ANUIES, col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 209-224
- (39) Arámburo V, Luna E. La influencia de las características, profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. Revista mexicana de investigación educativa 2013; 18 (58): 949-68.
- (40) Abello D, Hernández C, Hederich C. Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. Pedagogía y saberes 2011; 34: 141-54.
- (41) Casero A. Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. Revista de Investigación educativa 2008; 26: 25-44.
- (42) Castilla M, López C. Los roles del docente en la educación médica. Educ. Educ. 2007; 10: 105-113.

- (43) Oliva M. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia). 2008; 34(2): 207-226. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- (44) Torres C, Schugurensky D. La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. Perfiles educativos 2001; 23(92): 6-31.
- (45) Análisis del proyecto de ley sobre reforma a la educación superior. Unidad de Estudios. Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Santiago, Septiembre de 2016.
- (46) Rolando R, Salamanca J, Aliaga M. Evolución de la Matrícula de Educación Superior en Chile. Periodo 1990 SIES, División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Chile. 2010.
- (47) Consejo Nacional de Educación (CNED) Departamento de Investigación e Información Pública. Tendencias Índices 2015. 24 de Junio de 2015. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Tendencias_INDICES_2015.pdf
- (48) OECD. Reviews of National Policies for Education: Chile. 2004.
- (49) Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe Final 2006.
- (50) Torche. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. Sociology of Education 2005;78(10): 316-343.
- (51) Nicholson K. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Ediciones Unesco, 2011.
- (52) Harvey P. El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. España: Ediciones NARCEA, 1993.
- (53) El-Khawas E. Where is the faculty voice in recent academic? First edition. New York, 1998.
- (54) Middlehurst R, Woodhouse D. Coherent systems for external quality assurance. Quality in Higher Education. First edition New York, 1995.
- (55) UNESCO: Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI; visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. 9 de octubre de 1998.
- (56) Águila V. El concepto calidad en la educación universitaria; clave para el logro de la competitividad institucional. Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba 2005.

- (57) Martínez A, Amaro R. El docente universitario y su espacio de formación. Fundamentación de una propuesta. Docencia universitaria 2008; 9 (2): 53-80.
- (58) Zabalza MA. La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. Revista universitaria de formación del profesorado 2006; 20 (3): 37-69.
- (59) Tejedor FJ. Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. Estudios sobre educación 2009; 16: 79-102.
- (60) Tejedor F. J. Experiencias Españolas de evaluación de la enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. En las Actas de las III Jornadas Nacionales de didáctica Universitaria (pp. 87-109). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad Las Palmas de Gran Canaria. 1993.
- (61) Soto D. El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. Rhela 2009; 13: 166-188.
- (62) Avalos B, Sotomayor C. Cómo ven su identidad los docentes chilenos. Perspectiva educacional 2012; 51(1):77-95.
- (63) Muñoz F. La necesidad de regular la docencia universitaria en Chile: una propuesta de Lege Ferenda. Revista Chilena de Derecho. 2012; 39(3):891-907.
- (64) Comisión Nacional de Acreditación. Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional. 2016.
- (65) Olavarría J. Consejo Nacional Para la Innovación y el Desarrollo. Trayectoria laboral de los doctorados nacionales. 2012. Recuperado en 04 de diciembre de 2016. <http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2015/05/Trayectoria-Laboral-Doctorados-Nacionales.-2012.pdf>
- (66) Camargo-Escobar I, Pardo-Adames C. Competencias de los profesores Profesores de grado: evaluation herramienta de validación de las Naciones Unidas y diseño. Universitas Psychologica 2008; 7(2): 441-457. Obtenido el 10 de diciembre de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200011&lng=pt&tlng=es.
- (67) Ministerio de Educación. El valor de la acreditación. Obtenido el 10 de diciembre de 2016, de <http://www.mifuturo.cl/index.php/calidad/acreditacion>
- (68) Comisión Nacional de Acreditación. Reglamento sobre áreas de acreditación. www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx Accedido el 1 de diciembre de 2016.
- (69) Galvis R. De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción Pedagógica. 2007; 16: 48-57.

(70) Imbernon F. (1994) La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado, hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó. 163 p.

(71) Magister en educación médica para las ciencias de la salud. Universidad de Concepción. <http://www.udec.cl/postgrado/?q=node/39&codigo=4116>

(72) Magíster en Educación Superior Mención Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://educacion.ucsc.cl/carreras/magister-en-educacion-superior-acreditada/>

(73) Magíster en Docencia Para la Educación Superior. Universidad Nacional Andrés Bello. <http://www.postgradounab.cl/magister-en-docencia-para-la-educacion-superior/>

(74).- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007

(75) Magister en Educación, mención en Currículo y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. <http://www.uchile.cl/postgrados/22026/educacion-mencion-en-curriculo-y-comunidad-educativa>

(76) Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. Universidad de Chile. <http://www.uchile.cl/postgrados/10290/educacion-en-ciencias-de-la-salud>

(77) Magíster en Educación. Universidad Católica de Chile. <http://educacion.uc.cl/2015-01-08-21-56-40/magister-en-educacion>

(78) Magíster en docencia para la educación superior. Universidad central. <http://www.ucentral.cl/magister-en-docencia-para-la-educacion-superior/postgrado/2016-11-17/111722.html>

(79) Magíster en docencia universitaria. Universidad autónoma de Chile. <http://postgrados.uautonoma.cl/magister-en-docencia-universitaria/>

(80) Magíster en innovación de la docencia universitaria en ciencias de la salud. Universidad de la frontera. <http://postgrado.ufro.cl/index.php/magister/9-sin-categoria/111-magister-en-innovacion-de-la-docencia-universitaria-en-ciencias-de-la-salud>

(81) Castillo M. Qué creen de la docencia los académicos de las carreras de la salud en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Revista de Docencia Universitaria REDU 2012; 10: 243-56.

(82) Cabalín D, Navarro N. Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. Int J Morphol 2008; 26 (4): 887-92.

- (83) Kunakov N, Romero L. Las características esperadas del docente en una innovación curricular orientada a competencias. *Revista de docencia universitaria* 2012; 10 (especial): 257-68.
- (84) Larre U, Petruccelli D, Niski R, Fosman E, Amoza B, Margolis A, et al. El desarrollo profesional continuo en el Uruguay de cara al siglo XXI. *Rev Panam Salud Pública* 2003; 13 (6): 410-8.
- (85) Ministerio de educación. Becas CONICYT. Programa de formación de capital humano avanzado. <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/2016/01/becas-magister-en-el-extranjero-bch-2016/>
- (86) Follari R. Formación de formadores, contradicciones de la profesionalización docente Nacional de San Luis, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia – Universidad Nacional de San Luis. 2000;169 ss.
- (87) Ibarra Russi O. Saber pedagógico y saber disciplinar. ¿Convergencia o divergencia? Seminario Internacional “Modelos de formación docente” EL problema del saber pedagógico y el saber disciplinario. Universidad del Bio-Bio. Chile.
- (88) Lowry S. Teaching the teachers. *BMJ* 1993; 306: 127-30.
- (89) Fasce E. ¿Son suficientes las competencias profesionales en la enseñanza de las ciencias de la salud?. *Rev Educ Cienc Salud* 2008; 5(2):81.
- (90) Montero L, Triviño X, Sirhan M, Moore P, Leiva L. Barreras para la formación en docencia de los profesores de medicina: una aproximación cualitativa. *Rev Med Chile* 2012; 140: 695-702.
- (91) Imbernón F. Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 1999; 34: 123-32.
- (92) McLean M, Cilliers F, Van Wyk JM. Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Med Teach* 2008; 30: 555-84.
- (93) Paice E, Heard S, Moss F. How important are role models in making good doctors? *BMJ* 2002; 325: 707-10.
- (94) Knight A, Carrese J, Wright S. Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills. *Med Educ* 2007; 41: 592-600.
- (95) MacDougall J, Drummond M. The development of medical teachers: an enquiry into the learning histories of 10 experienced medical teachers. *Med Educ* 2005; 39:1213-20.
- (96) Rodriguez V, Rodriguez M, Mendoza M. Reflexiones sobre el desempeño profesional pedagógico en Venezuela. *Revista IPLAC*. 2008;3 http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=31

9:reflexiones-sobre-el-desempeprofesional-pedago-en-venezuela&catid=30&Itemid=162

(97) Race P. An Education and training toolkit for the new millenium? En Innovations in Education and Training International, 1998 3, 35 (262-271).

(98) Gairín J. Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar 2000; 27: 31-85.

(99) Banchemo P, Castillo M. *¿Cómo se construye la identidad docente en Medicina?* 2008, Santiago-Chile. Universidad de Chile.

(100) Berrios P. Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. Calidad en la educación. 2008. Julio. Nro 28

(101) Baber M, Mourshed M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* 2008, PREAL: McKinsey & Company.

(102) Castillo M, Hawes G, Castillo S, Romero L, Rojas AM, Espinoza M, et al. Cambio educativo en las Facultades de Medicina. Rev Med Chile 2014; 142(8): 1056-60.

(103) Fullan RK. Team-centered discharge management: on a fast track to performance improvement. Continuum, 1995; 15(3): p. 1, 3-9.

(104) Valero V, Cortéz G. Aprender a aprender, UAM Azcapotzalco. 2003.

(105) Gutiérrez A. Enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización. Secretaria de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Análisis y Estudios Internos, México. 2003

(106) Álvarez-Rojo V, Asensio-Muñoz-Frago R, García-Lupi3n B, García-Nieto N, et al. Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. Relieve 2009; 15 (1): 1-18.

(107) Mart3nuez-Gonz3lez A, L3pez-B3rcena J, Herrera P, Ocampo-Mart3nuez J, Petra I, Uribe-Mart3nuez G, et al. Modelo de competencias del profesor de medicina. Educmed 2008; 11 (3): 157-67.

(108) Rosenbaum M, Ferguson K, Lench S. A teaching scholars program to improve faculty development. Acad Med 2001; 76: 572-3.

(109) Slotnick HB. How doctors learn: education and learning across the medical-school-to-practice trajectory. Acad Med 2001; 76: 1013-26.

(110) Rosselot E. Hacia el m3dico que nuestros pa3ses necesitan: 3nfasis en la comunicaci3n y en la formaci3n de los docentes. Rev Med Chile 2003; 131: 331-7.

- (111) Sánchez I. La carrera académica del profesor clínico de medicina. Rev Med Chile 2009; 137: 1113-6.
- (112) Steinert Y, McLeod PJ. From novice to informed educator: the teaching scholars program for educators in the health sciences. Acad Med 2006; 81: 969-74.
- (113) Lown BA, Newman LR, Hatem CJ. The personal and professional impact of a fellowship in medical education. Acad Med 2009; 84: 1089-97.
- (114) Triviño X, Sirhan M, Moore P, Reyes C. Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. Rev Med Chile 2009; 137: 1516-22.
- (115) Sirhan M, Triviño X. Evaluación de una experiencia de capacitación en planificación educacional para directores de programas de las especialidades médicas. Rev Med Chile 2012; 140: 530-7.
- (116) Escudero T. La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. Revista de Educación 2003; 331: 101-21.
- (117) Martínez JM. Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetivo estructurada (ECO). Educmed 2005; 8 (2): 18-22.
- (118) Bain, K. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. 2007
- (119) Knowles M, Holton F, Swanson R. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Mexicana. México 2001.
- (120) Beavers A. Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. Journal of college teaching and learning 2009; 6 (7): 25-30.
- (121) Morzinski JA, Simpson DE. Outcomes of a comprehensive faculty development program for local, full-time faculty. Fam Med 2003; 35: 434-9.
- (122) Robins L, Ambrozy D, Pinsky LE. Promoting academic excellence through leadership development at the University of Washington: the Teaching Scholars Program. Acad Med 2006; 81: 979-83
- (123) Feixas M, Duran M, Fernández I, Fernández A, García M, et al. Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (3) Octubre-Diciembre 2013, 219-248
- (124) Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41 (1), 63-105.
- (125) Olsen J. H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. International Journal of Training and Development, 2 (1), 61-75.

- (126) Blume B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. Huang, J. L. Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management* 2010; 36(4): 1065–1105.
- (127) De Rijdt C, Stes A, Van der Vleuten C, Dochy F. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 2013;8:48–74.
- (128) Zabalza M. *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. N. ediciones. 2007, Madrid: Narcea ediciones.
- (129) Herskovic P, La Reforma Curricular en la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile. *Rev Chil Pediatr* 2005; 76 (1): 9-11.
- (130) Castillo M, Hawes G, Castillo S, Romero L. Cambio educativo en las Facultades de Medicina. *Rev. méd. Chile*. 2014;142(8):1056-1060
- (131) Deyka A. Izarra B. El perfil del educador. *Revista ciencias de la Educación*. 21 Consultado el 16 de julio del 2010 disponible en servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n21/face21-7.pdf
- (132) RAE. Definición de Perfil. <http://dle.rae.es/?id=SagtYdL>
- (133) Cerpe. *El Docente, Su Perfil y Formación*. 1982.
- (134) Carrillo E. *Diseño del Perfil Profesional en Atención Integral del Niño de 0 a 6 años*. 1994.
- (135) Álvarez C. Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 17 – 34
- (136) Bozu Z, Canto P. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2009;2(2):87-97
- (137) Álvarez M. Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*. 2011; 15(1):99-107
- (138) Centra J.A. Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox? En L.M. ALEAMONI (Ed), *Techniques for evaluating and Improving Instruction, New Direction for Teaching and Learning*. 1987;31: 47-55) San Francisco: Jossey-Bass
- (139) Galvis, R. De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*. 2007;16:48-57.
- (140) Bozu Z. El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.

- (141) Álvarez V, Asencio I, Clares J. Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. 2009;15(1):1-18
- (142) Valcárcel Cases M. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La preparación del profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba (España). 2003
- (143) Banejam P. La formación inicial del profesorado. En actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. La calidad de los centros educativos. 1988 (pp.537-552) Alicante.
- (144) Fielden J. Higher education staff development continuing mission. En Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO. 2001
- (145) Checchia B. Las competencias del docente universitario. 2009.
- (146) Pangaro L, Fincher RM, Bachicha J, Gelb D, Brodkey A, Morgenstern B et al. Expectations of and for Clerkship Directors: A Collaborative Statement from the Alliance for Clinical Education. *Teach Learn Med* 2003; 15: 217-22.
- (147) Simpson DE, Fincher RM. Making a case for the teaching scholar. *Acad Med* 1999; 74: 1296-9.
- (148) Coppola B. The distinctiveness of higher education. *Journal of chemical education* 2013;90:955-6.
- (149) Carretero M. Constructivismo y educación, México: Progreso, 1999
- (150) Acosta Y, Montano J, Diaz M. Papel del diplomado en educación médica en la formación como profesores de los especialistas de medicina general integral en el nuevo programa de formación de médicos latinoamericanos. *Educ Med Super*. 2010;24(1):65-75
- (151) Torres J. El currículum oculto. Ediciones Morata. 1998, Madrid.
- (152) Díaz-Barriga F. Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2010;1(1):
- (153) Echeverría B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*. 2002;20(1):7-43
- (154) Porret Gelabert, Miquel. Recursos Humanos, ESIC Editorial, 2008.
- (155) Barquero Corrales, Alfredo. Administración de recursos humanos (II parte). EUNED, 2005.
- (156) Vértice Editorial. Dirección de recursos humanos. Publicaciones Vértice, 2011.

- (157) Anijovich, R. Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires. Paidós 2012
- (158) Oscar Armando Ibarra Russi. Saber Pedagógico y Saber Disciplinar. ¿Convergencia o Divergencia? Seminario Internacional “Modelos de formación docente” El Problema del Saber pedagógico y el Saber Disciplinario. Universidad del Bio bio. Chile
- (168) Cortés E. El médico como profesor universitario: percepción de un grupo de académicos del Departamento de Medicina del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. Rev Hosp Clín Univ Chile 2009; 20:319-330
- (160) Campos A. y Rosselot E. Valores de Hoy. Sentido y Experiencias. Santiago: Editorial Andros. 2005
- (161) Bedoya JI. Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Ecoe Ediciones. 2000, Colombia
- (162) Castillo M. Perfil Docente de los académicos de la Facultad de Medicina, en DECSA Facultad de Medicina. 2003, Universidad de Chile: Santiago. p. 378.
- (163) Abello M, Calvo G, Franco M, et al. El docente y sus necesidades de formación permanente. Educación y Educadores. 2004;7:79-112
- (164) García MP, Maquillón J.J. El futuro de la formación del profesorado universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2011;14(1):17-26.
- (165) Ley General de Educación de Chile. Número 20370. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- (166) Cruz M. Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. Revista de Educación. 2003;33:35-66.
- (167) De Vincenzi A. La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior, Aula. 2012;18:111-122.
- (168) Benedicto V. Ser profesor en la universidad del siglo XXI, conferencia por la investidura como Doctor Honoris Causa, Universidad de Bucarest, Rumania, 2007.
- (169) Chehaybar Kuri E, Amador Bautista R. Procesos y prácticas de la formación universitaria. Pensamiento Universitario. 2003;93:211
- (170) Lara L, Sánchez L, Bravo G. El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación. 2012; 58(1):1-13
- (171) UNESCO. Recomendación relativa a la situación del personal docente. 1966

(172) Arenas T. Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. Revista de la educación superior. 2009;38(150):7-18. Recuperado en 04 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001&lng=es&tlng=es.

(173) Cáceres M. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta el el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación

(174) Veiravé D, Nuñez, C. Los profesores frente a la capacitación: entre la actualización disciplinar y la permanencia laboral. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. 2004

(175) Díaz C, Solar M, Soto V, Conejeros M. Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. Civilizar. 2015;15(28):229-246.

(176) Armstrong EG, Barsion SJ. Using an outcomes-logic-model approach to evaluate a faculty development program for medical educators. Acad Med 2006; 81: 483-8.

(177) Muller JH, Irby DM. Developing educational leaders: the teaching scholars program at the University of California, San Francisco, School of Medicine. Acad Med 2006; 81: 959-64.

(178) Robins L, Ambrozy D, Pinsky LE. Promoting academic excellence through leadership development at the University of Washington: the Teaching Scholars Program. Acad Med 2006; 81: 979-83.

(179) Berbano EP, Browning R, Pangaro L, Jackson JL. The impact of the Stanford faculty program on ambulatory teaching behaviour. J Gen Intern Med 2006; 21: 430-4.

(180) Morzinski JA, Simpson DE. Outcomes of a comprehensive faculty development program for local, full-time faculty. Fam Med 2003; 35: 434-9.

(181) Cole KA, Barker LR, Kolodner K, Williamson P, Wright SM, Kern DE. Faculty development in teaching skills: an intensive longitudinal model. Acad Med 2004; 79: 469-80.

(182) Hewson MG, Copeland HL, Fishleder AJ. What's the use of faculty development?: Program evaluation using retrospective self-assessments and independent performance ratings. Teach Learn Med 2001; 13: 153-60.

(183) Valero-García M, Almajano M. Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC. Revista de Docencia Universitaria. Vol1, No2. <http://revistas.um.es/redu/article/view/11481/11061>

- (184) Cruz, L. La interrelación entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico en el conocimiento práctico docente del profesor universitario. Libro de trabajo III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España. 2011
- (185) González C. El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Revista Calidad en la Educación. 2010; 33:123-146.
- (186) Medina J, Jarauta B. Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. Revista de Educación. 2013;360:600-623
- (187) Shulman L. Conocimiento y enseñanza; fundamentos de la nueva reforma. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 2005;9(2):1-30
- (188) Cantarini L, Medina M, Rueda L. La formación docente en odontología. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América de Sur. Mar del Plata 8,9 y 10 de Diciembre de 2010
- (189) UNESCO. Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, 11 de noviembre de 1997.
- (190) Duque P, Rodríguez J, Sandra V. Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. 2013
- (191) De Miguel M. Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. Revista de Educación. 2003;331:13-34
- (192) Zuluaga O L. El Maestro y el Saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad De Antioquia. 1984.
- (193) Carmona R. Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira. Trabajo para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. 2015
- (194) 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
- (195) Fierro C, Fortoul B, Rosas L. (1999). "Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción". México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- (196) Gimeno J. (1997): Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas.
- (197) Huberman S. (1999). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona Editorial Paidós.

- (198) Guyot V, Marincevic J, Luppi A. Poder Saber La Educación. Buenos Aires: Paidós. 1992
- (199) Cañedo T, Figueroa A. La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica* 2013; 41: 2-18.
- (200) Juliá M. Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, Problemáticas y Aportaciones. Santiago de Chile: Universidad de la Serena; 2011.
- (201) Díaz V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* 2006; 12 (Ext): 88-110.
- (202) Barrón MA. Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos* 2009; 31 (125): 76-87.
- (203) Latorre M. ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? Prácticas pedagógicas y formación de profesores: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013.
- (204) Zambrano A. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artículo. 2000 Colombia.
- (205) Moreno N, Rodríguez A, Torres J, Mendoza C. Vélez L. *Tras Las Huellas Del Saber Pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2006
- (206) Pérez C, Vaccarezza G, Aguilar C, Coloma K. 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
- (207) Fernández M, Merino C. Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente* 2012; 15: 314-22
- (208) Barahona E. Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Para la Creatividad (CPPC). *Psyche* 2004; 13: 157-74.
- (209) Salas Héctor. Investigación Cuantitativa (Monismo Metodológico) y Cualitativa (Dualismo Metodológico): El status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta de moebio*, (40), 1-21.2011. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000100001>
- (210) Cancela R, Cea N, Galindo G. Metodología de la Investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid 2010.
- (211) Álvarez Cáceres R. El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica. Madrid: Díaz de Santos, 1996
- (212) Manterola C, Otzen T. Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *Int. J. Morphol.* 2014; 32(2): 634-645.

Disponibile en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022014000200042&lng=es. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>.

(213) Fook CY. Best practices of teaching in higher education in United States: a case study. *Procedia, Social and behavioral sciences* 2012; 40: 4817-21.



ANEXOS



ANEXO 1: Cuestionario de Prácticas Pedagógicas

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Instrucciones:

Marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con que usted ha realizado la acción señalada en el ÚLTIMO AÑO ACADÉMICO.

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
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 primer 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

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	(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 evalúen 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

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	(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

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	(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 2: Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

Marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con que usted realiza cada acción durante todos sus AÑOS COMO DOCENTE. Responda en relación al total de veces en que la conducta ha sido posible, independiente de las condiciones externas.

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Participo en capacitaciones formales (cursos, diplomas, etc.) sobre los contenidos propios de mi disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
2. Participo en capacitaciones formales (cursos, diplomas, etc.) orientadas a mejorar mis competencias pedagógicas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Estudio de manera autónoma temas relacionados con mi disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
4. Participo en instancias como congresos, seminarios y charlas donde puedo actualizar mis competencias pedagógicas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Estudio por mi cuenta temas que me permitan mejorar mi desempeño pedagógico.	1	2	3	4	5	6	7
6. Siento la necesidad de capacitarme continuamente en mi disciplina para mantenerme actualizado.	1	2	3	4	5	6	7
7. Procuo actualizarme en los contenidos de mi disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
8. Procuo actualizarme en nuevas estrategias y metodologías para realizar una mejor docencia.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pido ayuda a especialistas en educación para mejorar la forma en que realizo docencia.	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que es necesario capacitarme continuamente sobre temas del ámbito pedagógico.	1	2	3	4	5	6	7
11. Intercambio opiniones con colegas sobre cómo realizar una mejor docencia.	1	2	3	4	5	6	7

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12. Participo en instancias como congresos, seminarios y charlas donde puedo actualizar mis conocimientos en mi área disciplinar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Intercambio opiniones con colegas para entender mejor algunos temas de mi disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me informo sobre los avances más recientes relacionados con docencia universitaria y/o la formación de nuevos profesionales.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me informo sobre los avances más recientes que aparecen en mi disciplina.	1	2	3	4	5	6	7



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

5. ¿ Usted posee jerarquía docente?

Si

No

6. Si la respuesta es Si, ¿cuál es su jerarquía?

Instructor

Asistente

Asociado

Titular

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

No realizo estas actividades 11 horas o menos De 12 a 22 horas De 23 a 33 horas De 34 a 44 horas Más de 44 horas

Ejercicio profesional de mi disciplina (para actividades DIFERENTES a la docencia, incluye todas las actividades de preparación, ejecución y revisión asociadas al trabajo)

Docencia universitaria (incluye actividades de pre y postgrado: clases, supervisiones, preparación de actividades, revisión de evaluaciones, etc.)



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

En carreras de pregrado En programas de postgrado En postítulos y diplomados En cursos y talleres

Tradicional (universidades del Consejo de Rectores)

Privadas (no adscritas al Consejo de Rectores)

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

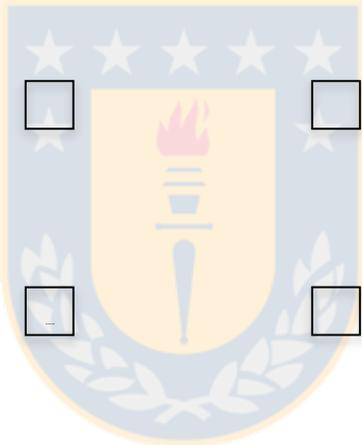
Indique el número de universidades donde ha realizado...

... actividades de pregrado

... actividades de postgrado

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

	Honorarios	Contrato a plazo fijo	Contrato indefinido
En universidades tradicionales (universidades del Consejo de Rectores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En universidades privadas (no adscritas al Consejo de Rectores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



11. 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 años en adelante, incluyendo prácticas profesionales)

12. Antecedentes profesionales

Título

Año de obtención del título

13. ¿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
- Talleres
- Diplomados
- Postítulos
- No he participado en capacitaciones pedagógicas



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

No

Sí, indique cuál:

15. ¿Cuál es su situación en el programa de Magíster? (si ha cursado uno)

- Cursando el programa (en clases)
- Egresado, elaborando proyecto de tesis
- Candidato a grado (realizando tesis)
- Graduado
- Retirado
- Otro (especifique)

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

- No
- Sí, indique cuál:

17. ¿Cuál es su situación en el programa de Doctorado (si ha cursado uno)?

- Cursando el programa (en clases)
- Egresado, elaborando proyecto de tesis
- Candidato a grado (realizando tesis)
- Graduado
- Retirado
- Otro (especifique)