



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ACADÉMICO Y LOS
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO CON LA SATISFACCIÓN EN
CAPACITACIONES DOCENTES**



Por

CAMILA ELIZABETH DOUGNAC OSSES

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

Tesis financiada por el proyecto CONICYT FONDECYT 1190931

Profesor guía
PAULA ANDREA PARRA PONCE

**Junio 2020
Concepción · Chile**



© 2020 CAMILA ELIZABETH DOUGNAC OSSES

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



Universidad de Concepción



DEPARTAMENTO
**EDUCACIÓN
MÉDICA**
Universidad de Concepción

**RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ACADÉMICO Y LOS PROGRAMAS DE
PERFECCIONAMIENTO CON LA SATISFACCIÓN EN CAPACITACIONES DOCENTES**

Por

CAMILA ELIZABETH DOUGNAC OSSES

Profesor guía

PAULA ANDREA PARRA PONCE

Magíster en Educación Médica para Ciencias de la Salud



Firma: _____

Calificación: __ , __

Coguía

CRISTHIAN EXEQUEL PÉREZ VILLALOBOS

Doctor en Ciencias de la Educación

Firma: _____

Calificación: __ , __

Revisor externo

JULIETA SÁNCHEZ BIZAMA

Magíster en Educación Médica para Ciencias de la Salud

Firma: _____

Calificación: __ , __

**Junio 2020
Concepción · Chile**

AGRADECIMIENTOS

Expresar mis más profundos y cálidos agradecimientos a quienes han apoyado con paciencia y generosidad el logro de esta tesis, a mis compañeros de Magíster y especialmente a mis tutores: Paula Parra Ponce y Cristhian Pérez Villalobos.



RESUMEN

Objetivo general: Relacionar el perfil del docente, el contexto de la docencia y las características de los programas de perfeccionamiento con los niveles de satisfacción en capacitaciones pedagógicas en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

Método: Estudio cuantitativo, diseño analítico-relacional, no experimental y transversal. 113 docentes elegidos por muestreo no probabilístico por accesibilidad fueron encuestados. Estos respondieron 4 cuestionarios previo consentimiento informado.

Resultados: Los académicos presentan una satisfacción de un 57,8% ($\alpha=0,954$) con las actividades de formación pedagógica. Lo mejor evaluado es el aprendizaje activo (61,74%). Se observa una mayor satisfacción entre quienes participaron en cursos (43,46%) y diplomados (44,63%). Se demostró una correlación estadísticamente significativa entre la percepción de la formación pedagógica y la satisfacción con las capacitaciones pedagógicas en sus 4 factores y entre la Satisfacción con las capacitaciones pedagógicas y con quienes realizan clase en quinto año. Un análisis de regresión demostró que sólo el Aprendizaje Activo no predice Satisfacción.

Conclusión: Se logró determinar que la satisfacción con las actividades de perfeccionamiento pedagógico en académicos de carreras de la salud se relaciona a características de un programa de perfeccionamiento efectivo y al nivel académico en el que se realiza la docencia.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Contenidos</i>	<i>Página</i>
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	vi
TABLA DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN	1
1.1. Educación Superior en Chile	1
1.2. Docencia en carreras del área de la salud	2
1.3. Perfeccionamiento en Docentes del área de la Salud	4
1.4. Satisfacción con las Capacitaciones Docentes	10
1.5. Justificación	12
CAPÍTULO II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	13
CAPÍTULO III. MÉTODO	16
3.1. Participantes	16
3.2. Definición de variables	18
3.3. Instrumentos de recolección de datos	19
3.4. Procedimiento	22
3.5. Análisis de datos	23
3.6. Consideraciones éticas	24
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	26
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	52
Anexo 1: Encuesta Perfil Académico.	53
Anexo 2: Encuesta Contexto de la Docencia.	54



Anexo 3: Encuesta Experiencia en Actividades de Formación Pedagógica.	55
Anexo 4: Encuesta Satisfacción con las Capacitaciones.	58
Anexo 5: Formulario de consentimiento informado	59



ÍNDICE DE TABLAS

		<i>Página</i>
TABLA 3.1	Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.	17
TABLA 4.1	Análisis descriptivo de los tipos de capacitaciones a las que han asistido los docentes de la salud.	26
TABLA 4.2	Análisis por ítem del Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas en docentes de la salud.	27
TABLA 4.3	Descriptivos del Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas en docentes de la salud.	28
TABLA 4.4	Descriptivos del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.	29
TABLA 4.5	Comparación por sexo de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.	30
TABLA 4.6	Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud que han y no han participado en actividades de formación pedagógica.	30
TABLA 4.7	Correlación de Spearman de Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud con edad, años de experiencia, ingresos, cantidad de universidades en que dicta docencia y horas contratadas.	31
TABLA 4.8	Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud de universidad con y sin afiliación al CRUCH.	32
TABLA 4.9	Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud que han y no han participado en actividades de formación pedagógica.	32
TABLA 4.10	Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud de universidad con y sin afiliación al CRUCH.	33

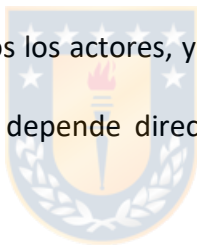
TABLA 4.11	Correlación de Pearson entre Percepción de la Formación Pedagógica y la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.	33
TABLA 4.12	Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la Percepción de Formación Pedagógica sobre la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.	35



I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Educación Superior en Chile

La expansión que ha presentado la matrícula en instituciones de educación superior en los últimos años, tanto en el resto del mundo como en Chile, y considerando los grandes desafíos y dificultades que presentan las instituciones de educación terciaria en Chile, pertenecientes o no al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), especialmente en relación a los procesos ministeriales de regulación, la competencia por los fondos estatales y la justificación de la utilización de estos, entre otros¹, se hace necesario el involucramiento de todos los actores, ya que ha quedado demostrado que el éxito de cualquier centro formador depende directamente de la calidad de su cuerpo académico^{1,2}.



La excelencia del cuerpo académico de toda institución de educación superior se ha indicado como uno de sus recursos fundamentales³, donde para conocer la excelencia de éste se considera el mayor grado académico, el prestigio de la institución donde se obtuvo³ y el nivel de investigaciones y publicaciones que realiza⁴, indicadores incluidos en los criterios de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA)⁵.

1.2. Docencia en carreras del área de la Salud

Aun cuando sea rol innato de la profesión médica el ejercer docencia⁶, ha quedado en evidencia que los docentes del área de la salud generalmente poseen muy poco o nulo entrenamiento formal sobre las ciencias del aprendizaje⁷, ya que tienden a ser profesionales expertos en cuanto a lo disciplinar, y muchas veces no se requiere que demuestren experiencia en docencia o evidencia de formación en ella⁷⁻¹⁰, ya que por años se propuso que todo profesional podía ejercer docencia, pero quedó demostrado que el que alguien sepa hacer su trabajo de forma correcta no quiere decir que necesariamente posea la habilidad de enseñarlo⁹⁻¹². Es más, frecuentemente dichos docentes se perciben a sí mismos más fácilmente como “profesores-médicos”, que como facultativos que enseñan¹³. Un ejemplo de ello ha quedado demostrado en docentes novatos, los que al iniciarse en esta tarea realizan con mayor frecuencia una enseñanza centrada en el profesor, ya que presentan mayor dominio disciplinar¹¹, donde se enfocan principalmente en los contenidos y en demostrar un completo manejo sobre aquellos temas que enseñan¹⁴⁻¹⁶.

Diversos estudios han señalado que el rol docente va más allá del solo transferir conocimiento a sus estudiantes, ya que además tiene relación con la planificación, investigación, con ser un modelo a seguir para sus estudiantes, un facilitador del aprendizaje y mentor¹⁷; por lo tanto, se requiere que el profesor universitario presente dominio disciplinar y pedagógico^{8,18-20}. Es más, en investigaciones que han considerado la visión del estudiantado frente a sus docentes, se ha indicado que ellos valoran a un profesor que además de conocimientos disciplinares, entregue otros valores asociados tales como la

honestidad, que tenga una práctica profesional ética, que esté comprometido con la enseñanza de sus estudiantes, que tenga habilidades comunicacionales, que sea flexible y que esté dispuesto a aceptar nuevos desafíos^{21,22}.

Por lo anteriormente señalado, es que se ha abierto el debate sobre la cualificación que presentan los docentes universitarios. Por un lado, es de conocimiento público que los profesores de la educación primaria y secundaria deben pasar por procesos de certificación, situación que los valida en su quehacer docente, y en la otra vereda encontramos a los profesores universitarios, que como ya hemos mencionado, son expertos en sus disciplinas, pero no necesariamente en docencia¹⁰, validados por sus pares, donde en muchos casos el principal requisito es tener un grado académico mínimo²³.

Se ha señalado que la calidad de la educación tiene directa relación con la calidad del cuerpo académico (con grados de Magíster y Doctorado), y esto a su vez va a tener un mayor impacto sobre la calidad de la docencia, aumentando la retención de los alumnos en las instituciones de educación superior¹.

Hace ya un tiempo se ha indicado como un eje clave dentro de la educación superior, el profesionalizar la docencia universitaria^{10,13,23,24}, específicamente en carreras del área de la salud para lograr un mayor desarrollo en el ámbito de la educación médica^{12,19}, donde este proceso de enseñanza-aprendizaje tiene asociada una gran responsabilidad social, ya que impacta directamente la salud de la comunidad, quien necesita profesionales de la salud altamente competentes⁷.

1.3. Perfeccionamiento en Docentes del área de la Salud

Se ha propuesto que dentro de las características de un buen docente se encuentra el ser autodidacta, en lucha constante por su formación permanente, ya que la inquietud intelectual de un profesor es una cualidad inherente de su profesión y se debe tener clara conciencia del papel que esta desempeña¹⁶. Es por eso que se ha podido observar que mientras más años se dedique a la docencia, los profesores generan mayor necesidad de perfeccionamiento pedagógico para que el proceso sea eficiente en cuanto a gestión, planificación, investigación, etc.^{14,25}. Por otro lado, ha quedado en evidencia que un docente capacitado se percibe más seguro en cuanto a su práctica pedagógica²⁶⁻²⁸, lo que permite mejorar la experiencia tanto para ellos como para sus estudiantes²⁸, porque disfrutan más la docencia²⁶, mejorando incluso el rendimiento de los estudiantes²⁹.

En Chile, para poder preparar a los docentes universitarios en sus distintos roles en las áreas de la enseñanza, investigación, gestión, etc., desde el año 2005 el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP)³⁰ y el Fondo de Innovación Académica (FIAC)³¹ han financiado los programas de formación docente. El programa MECESUP apoyó la creación de los centros de apoyo a la docencia, que tienen como fin principal difundir proyectos educativos institucionales, capacitar a los docentes en el área pedagógica, ayudar en los procesos de acreditación y en los procesos de diseño curricular de las carreras. En este contexto, las instituciones de educación superior han implementado programas de perfeccionamiento docente para todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza en un amplio rango de contextos, a lo que la

literatura anglosajona ha asignado el concepto de “*Faculty Development*” (Perfeccionamiento Docente)^{7,12,32,33}. En este contexto, se ha definido el perfeccionamiento docente como: “Cualquier actividad planeada para mejorar el conocimiento y las destrezas consideradas esenciales para el desempeño docente de los integrantes de un departamento o programa de residencia (ejemplo: habilidades clínicas, para enseñar, administrar e investigar)”^{7,9}. Los propósitos que deben seguir los programas de Perfeccionamiento Docente tienen relación con: dar a conocer la cultura académica de la institución a los nuevos miembros del equipo, desarrollar habilidades necesarias que podrían ser útiles en su práctica docente, profesionalizar la docencia universitaria, desarrollar la investigación y liderazgo educacional, animando a los distintos miembros de la comunidad educativa a formar parte de las políticas educativas de la facultad^{7,33,34}.

De forma paralela, diversos estudios han identificado indicadores asociados a una buena capacitación docente, la que debe contemplar: aprendizaje experiencial, donde los participantes pongan en práctica lo aprendido tanto en el transcurso del curso, como en sus lugares de trabajo; mayor duración del programa, ya que al contemplar más horas de dedicación permite acumular más aprendizajes, poner en práctica lo aprendido y generar una cultura de cambio en el docente; retroalimentación y seguimiento, la que al ser sistemática y constructiva va a promover una mejoría en el desempeño docente; fomentar la reflexión, ya que cuando el docente reflexiona sobre su propia acción mejora la efectividad de su acción educativa; múltiples métodos instruccionales, que se deben ir adaptando para alcanzar los distintos resultados de aprendizaje, siguiendo un marco

conceptual de educación de adultos; generar comunidades de aprendizaje que permite la interacción entre pares, para intercambiar ideas, fortalecer conocimientos y generar redes de apoyo en el lugar de trabajo, favoreciendo una cultura de cambio; soporte institucional, tanto en términos de recursos, cultura de apoyo y sistemas de recompensas al mejoramiento continuo docente; buena planificación, lo que surge de las necesidades de la organización y de los docentes de acuerdo al contexto, explicitando los resultados de aprendizaje y lo que se espera que el docente cambie en su trabajo de aula luego de la capacitación; ser integral, donde se considere el desarrollo de estrategias de enseñanza, currículum, liderazgo, identidad y creencias docentes, ampliando su foco al funcionamiento de la organización; debe nutrirse del pasado, considerando experiencias previas que han sido exitosas^{7,12,25}.

Es importante señalar que el concepto de *"Faculty Development"* o Perfeccionamiento Docente se encuentra asociado a un proceso constante de crecimiento, donde la formación continua requiere la acepción de "desarrollo" ya que involucra la idea de prolongación en el tiempo, a diferencia de "formación" que se considera un proceso acotado, estático²³. Por lo tanto, las actividades de formación o capacitación docente tributarán a cumplir el objetivo del perfeccionamiento docente.

Se ha planteado que los programas de perfeccionamiento docente traerían consigo múltiples beneficios, tanto personales como institucionales, los que incrementarían la motivación y satisfacción docente, mejoraría el aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción de los pacientes^{7,9,26}. Por otro lado, ya se ha planteado que un cuerpo

académico altamente capacitado impacta positivamente sobre la calidad de la docencia^{1,11,29}. Además, los programas de perfeccionamiento docente pueden ayudar a construir consensos entre la comunidad educativa, generar motivación en el equipo docente, apoyar el cambio curricular³⁵⁻³⁷ y mejorar las capacidades organizacionales³⁸.

Tradicionalmente, el perfeccionamiento docente en el contexto de la educación médica ha sido desarrollado a través de programas formales (charlas, cursos, maestrías), a lo que últimamente se ha agregado el concepto de aprendizaje informal a través de la experiencia, observación y reflexión por observación de pares, *coaching*, aprendizaje en el lugar de trabajo, etc., mediante la formación de comunidades de aprendizaje^{7,12,32,35,39}. En relación a esto, en el último tiempo se ha hecho especial énfasis a los beneficios que se pueden obtener de la observación de pares en los programas de perfeccionamiento⁴⁰, ya que permite disminuir el estrés y la ansiedad de los programas tradicionales²⁶, generando una relación colaborativa, aumentando la efectividad del aprendizaje en el lugar de trabajo^{12,32} al promover las comunidades académicas^{12,26,32,40}, enfatizando la práctica reflexiva a través del diálogo⁴¹. Se ha demostrado, además, que los programas de perfeccionamiento de mayor duración en el tiempo promueven de mucho mayor forma las comunidades de aprendizaje³². En este sentido, importante es destacar que la universidad es responsable de favorecer los espacios de perfeccionamiento⁴², para enseñarles a enseñar a los docentes y para que los estudiantes aprendan a aprender^{16,17}.

Experiencias investigativas en nuestro país, indican que las oportunidades de capacitación entregadas por las universidades se distribuyen de forma desigual en la planta docente de

los departamentos, ya que se encuentran disponibles preferentemente (y en algunos casos exclusivamente) a profesores con contrato estable (indefinido)^{14,20}, en contraposición a que existe una gran cantidad de docentes que se encuentran bajo la modalidad de contrato a “plazo fijo” o “colaboradores docentes”, al menos en etapas iniciales de su rol docente.

En cuanto a las temáticas de las distintas capacitaciones docentes, se ha observado que una mayor participación en actividades de capacitación disciplinar se relaciona a una alta valoración de aquellos aspectos más relevantes de las temáticas tratadas, centrandolo en aspectos fundamentales como la planificación y la evaluación del proceso⁴³.

Por otro lado, se ha propuesto que un docente que participa en actividades de perfeccionamiento pedagógico se orienta a un modelo de educación constructivista y logra comprender de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje^{20,44}. Además, respecto a las necesidades de capacitación pedagógica, se ha podido identificar que las principales debilidades tienen relación con las estrategias de enseñanza y diseño de procesos de evaluación coherentes con los objetivos^{20,27}; y de ellas la más importante es la evaluación, ya que se generaliza como un tema complejo, pero lo es especialmente en el caso de los profesores novatos debido a que representa las mayores complejidades técnicas^{14,46}.

En relación a las características de quienes realizan actividades de capacitación docente, existe evidencia que las personas menores de 40 años disponen de menos tiempo para realizarlas, pero aun así no se ha evidenciado una relación entre la edad y dichas

actividades⁴⁷. Sí existe un mayor número de mujeres que opta por actividades de formación que los hombres^{47,48}.

En tanto, sobre la evaluación de las actividades de formación pedagógica, la literatura otorga directrices de cómo se deben evaluar a los docentes durante los programas de perfeccionamiento. E incluso, una vez finalizados estos, se indica que debe incorporar los principios del aprendizaje de adultos, donde en ocasiones la retroalimentación puede ser más importante que un test o una evaluación, y debiese incluir un enfoque cualitativo y cuantitativo⁴⁹. Steinert y cols.¹² sugieren utilizar múltiples tipos de evaluación tales como autoevaluación, grabaciones de video, evaluación por los estudiantes, entre otros. En experiencias informadas en nuestro país^{19,50} indican que, si bien es cierto, la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los docentes en los programas de formación pedagógica es compleja; se ha incluido en sus propios programas la evaluación mediante encuestas de satisfacción, pruebas “pre” y “post” para medir los cambios cognitivos, autoevaluación, portafolios, encuestas sobre estilos de enseñanza y observación directa de la conducta docente, evaluación por pares, evaluación a través de filmaciones, desarrollo de intervenciones educacionales, reportes de tareas e informes y presentaciones individuales y en grupo. Por otro lado, se ha logrado determinar que la mejor forma de evaluar los conocimientos obtenidos en los programas de capacitación en docencia es a través de la transferencia al aula^{51,52}, la que es ampliamente evaluada mediante encuestas de autorreporte¹¹.

Por lo tanto, se puede concluir que las actividades de perfeccionamiento docente deben ser oportunas e integrarse al contexto específico de cada institución^{12,32,40}, respondiendo a las necesidades de los participantes^{40,42}. Se debe fomentar la participación de los distintos actores de la comunidad educativa mediante reconocimiento institucional^{42,53}, ya que dichas actividades van a promover la profesionalización de la docencia universitaria, situación que debe ser un aspecto central en el desarrollo de cada facultad de medicina⁷. También, se debe promover un ambiente de apoyo financiero institucional, *feedback efectivo* y promover la interacción entre los participantes⁴².

1.4. Satisfacción con las Capacitaciones Docentes

En particular, la satisfacción de los docentes universitarios ha sido definida por Sáenz y cols.⁵⁴ como una situación multifactorial, en la que se vive una experiencia agradable de crecimiento psicológico, provocada por logros profesionales, de reconocimiento por su labor y por el hecho de disfrutar del proceso de enseñanza. En el contexto de un proceso académico, satisfacción se define como una variable afectiva que incluye el placer de los estudiantes y la evaluación de sus experiencias formativas⁵⁵. Por otro lado, se ha otorgado una fuerte relación entre la calidad de un servicio prestado y la satisfacción que experimentan los sujetos^{56,57}.

Para caracterizar y evaluar los resultados de las capacitaciones docentes en quienes han formado parte de ellas, diversos estudios^{12,32,50} han propuesto realizarlo a través modelo de Kirkpatrick⁵⁸, el que fue adaptado a las necesidades de dichos estudios.

El modelo para evaluar resultados educacionales de Kirkpatrick⁵⁸ se divide en los siguientes niveles: Nivel 1, relacionado a la satisfacción con la experiencia vivida; Nivel 2A, habla de la modificación de actitudes y percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; Nivel 2B, tiene relación con la adquisición de conocimientos y destrezas; Nivel 3, evalúa el cambio de conductas y aplicación de lo aprendido en la práctica; Nivel 4A, tiene relación con los resultados referidos a cambios organizacionales en su institución; y Nivel 4B, donde se evidencia la mejora del aprendizaje y desempeño del estudiante.

En términos generales, se puede observar una alta satisfacción con estos programas, los participantes incorporaron nuevos conocimientos y destrezas, han observado cambios positivos en sus actitudes referentes a su desempeño docente en la práctica organizacional de su institución y en el aprendizaje de sus estudiantes^{12,32,49,50}.

Al momento de evaluar satisfacción, se debe considerar el llamado *“honeymoon effect”* o efecto luna de miel, el que se presenta en el periodo inmediatamente siguiente a la finalización de un proceso de formación, donde un exparticipante puede poner en práctica los conocimientos obtenidos, considerando que toda acción implementada será novedosa y enriquecedora, experimentando una reacción muy positiva en relación a su programa de formación⁵⁹.

1.5. Justificación

En cuanto al contexto local, se han realizado estudios sobre la percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente^{19,20,50}. Por otro lado, se ha estudiado de forma aislada la satisfacción generada por los distintos programas de capacitación docente^{12,32,50}, pero no existe evidencia que se haya relacionado la satisfacción que generan los distintos programas de capacitación docente con el perfil docente, el contexto de la docencia y las características de las capacitaciones pedagógicas. El poder relacionar distintos aspectos, como el perfil docente, el contexto de la docencia y las características de los programas de formación pedagógica con la satisfacción que generan dichas capacitaciones, puede entregar una pauta sobre la visión que tienen los docentes frente a estas; y, además, ser un indicador de la calidad de las capacitaciones, ya que como se ha mencionado previamente, la satisfacción tiene relación con la calidad^{56,57,66}, logrando determinar si la gran inversión de recursos asociadas a éstas se justifican.

II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Relacionar el perfil del docente, el contexto de la docencia y las características de los programas de perfeccionamiento con los niveles de satisfacción en capacitaciones pedagógicas en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

Objetivos específicos

OE1: Describir los tipos de capacitaciones docentes en las que han participado los académicos de carreras de la salud de una universidad tradicional.

OE2: Identificar los niveles de satisfacción con las capacitaciones docentes en los académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

OE3: Relacionar el perfil académico con los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

OE4: Relacionar el contexto de la docencia con los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

OE5: Relacionar las características de los programas de perfeccionamiento con los niveles de satisfacción docente en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

OE6: Relacionar las condiciones contractuales con los niveles de satisfacción docente en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

Hipótesis

- 1.- Existe relación entre el perfil docente y los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de una universidad tradicional.
- 2.- Existe relación entre el contexto de la docencia y los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de una universidad tradicional.
- 3.- Existe relación entre las condiciones contractuales de los docentes y los niveles de satisfacción con las capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.
- 4.- Aquellos programas de perfeccionamiento que fomentan los procesos reflexivos como parte de la enseñanza se relacionan a un alto nivel de satisfacción con las capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.
- 5.- Aquellos programas de perfeccionamiento que presentan aprendizaje en redes funcionales se relacionan a un alto nivel de satisfacción con las capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.
- 6.- Los programas de perfeccionamiento que cuentan con un tipo de aprendizaje activo se relacionan a un alto nivel de satisfacción con las capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.

7.- Los programas de perfeccionamiento que se adaptan a las necesidades del docente se relacionan a un alto nivel de satisfacción con las capacitaciones docentes en académicos de carreras de la salud de universidades chilenas.



III. MÉTODO.

El estudio presenta metodología cuantitativa, ya que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías⁶⁰. Su diseño es analítico-relacional⁶⁰, que busca establecer la asociación entre el perfil del docente, el contexto de la docencia y las características de los programas de perfeccionamiento con los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes. Se empleó un diseño no experimental, pues se realizarán observaciones en el escenario sin modificar la realidad; y transversal, dado que la observación se realizará en un momento único del tiempo⁶⁰.



3.1. Participantes

En este estudio participaron académicos de distintas carreras de la salud de universidades de las regiones de Arica, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble, Bío Bío y Araucanía. Se incluyó a aquellos que cuenten con experiencia en docencia universitaria de al menos un semestre, con 22 horas o más de dedicación. Se excluyó a los que cuenten con una licenciatura o título profesional en pedagogía y quienes no hayan tenido actividades académicas por un periodo mayor a 6 meses en el último año. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

La muestra quedó constituida por 113 docentes que dictaban docencia en programas de pregrado de la salud en universidades de Chile. De estos, la mayoría eran mujeres ($n=72$; 63,72%), con una edad promedio de 39,45 ($DE=9,52$), Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Caracterización de la muestra de docentes de carreras de la salud.

Variable	Estadísticos descriptivos
Edad (en años)	$M=39,45$; $D.E.=9,52$; Mín=25; Máx=70
Sexo	Hombre ($n=41$; 36,28%) Mujer ($n=72$; 63,72%)
Con estudios de magíster	No ($n=20$; 17,70%) Sí, pero abandonados ($n=2$; 1,77%) Sí, pero por terminar ($n=21$; 18,58%) Sí, finalizados ($n=70$; 61,95%)
Con estudios de doctorado	No ($n=97$; 85,84%) Sí, pero abandonados ($n=4$; 3,54%) Sí, pero por terminar ($n=6$; 5,31%) Sí, finalizados ($n=6$; 5,31%)
Tipo de contrato (alternativas no excluyentes)	Indefinido ($n=71$; 62,83%) A plazo fijo ($n=20$; 17,70%) Honorarios ($n=36$; 31,86%)
Carrera en que dicta docencia (alternativas no excluyentes)	Enfermería ($n=28$; 24,78%) Fonoaudiología ($n=14$; 12,39%) Kinesiología ($n=19$; 16,81%) Medicina ($n=24$; 21,24%) Medicina veterinaria ($n=3$; 2,65%) Nutrición y dietética ($n=14$; 12,39%) Obstetricia y puericultura ($n=13$; 11,50%) Psicología ($n=2$; 1,77%) Química y farmacia ($n=4$; 3,54%) Tecnología médica ($n=42$; 37,17%) Terapia ocupacional ($n=6$; 5,31%) Odontología ($n=12$; 10,62%)
Años que lleva ejerciendo docencia de pregrado (en años)	$M=9,98$; $D.E.=6,48$; Mín=0; Máx=34
Universidades donde ha dictado docencia en los últimos 12 meses (en número)	$M=1,59$; $D.E.=0,96$; Mín=1; Máx=8
Ejercicio de docencia de pregrado en carreras de la salud en los últimos 5 años	En universidades adscritas al CRUCH ($n=67$; 59,29%) En universidades no adscritas al CRUCH ($n=66$; 58,41%)

$N=113$; M =Media aritmética; $D.E.$ =Desviación estándar; $Mín$ =Mínimo; $Máx$ =Máximo; n =Frecuencia absoluta.
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Definición de variables

A continuación, se definirán teórica y operacionalmente las variables del estudio:

- **Satisfacción con capacitaciones docentes:** La satisfacción en el contexto de un proceso académico se define como una variable afectiva que incluye el placer de los estudiantes y la evaluación de sus experiencias formativas⁵⁴. Se entenderá de acuerdo al primer nivel del modelo de Kirkpatrick, que habla de modificación de actitudes y percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje^{12,32}. Operacionalmente, se definirá como el puntaje obtenido del Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones.
- **Perfil Académico:** Se entenderá como las características sociodemográficas de los académicos. Incluye sexo, edad, grado académico, tipo de capacitación en las que ha participado. Operacionalmente, se entenderá como las respuestas a las preguntas respectivas en el cuestionario de Perfil Académico.
- **Contexto de la docencia:** Se entenderá como las características del contexto en el que el docente realiza docencia de pregrado. Incluye universidad donde se desempeña, cantidad de años realizando docencia, horas dedicadas a docencia y nivel formativo donde imparte docencia. Operacionalmente, se entenderá como las respuestas a las preguntas respectivas en el cuestionario de Contexto de la Docencia.
- **Condiciones contractuales:** Se entenderá como los términos (o naturaleza) del vínculo laboral que un docente tiene con una institución de educación superior, que incluye tipo de contrato, cantidad de horas contratadas e ingreso mensual. Operacionalmente, se

entenderá como las respuestas a las preguntas respectivas en el cuestionario de Perfil Académico.

- **Características de los programas de perfeccionamiento:** Se define como la percepción que el docente tiene de aquellos programas de capacitación en temáticas pedagógicas que favorecen su aprendizaje y la transferencia de éste al aula^{12,32}. Incluye promoción de la reflexión docente, aprendizaje en redes funcionales, aprendizaje adaptado a las necesidades del docente y aprendizaje activo. Operacionalmente se entenderá como el puntaje obtenido en el Cuestionario de Experiencias en Actividades de Formación Pedagógica.



3.3. Instrumentos de recolección de datos

Los datos se obtuvieron mediante encuestas autoadministradas. Se utilizaron los siguientes cuestionarios:

- **Encuesta sociodemográfica (Anexo 1):** Desarrollada por el equipo de investigación para describir la muestra. Esta encuesta cuenta de dos partes, una correspondiente al Perfil Académico que cuenta con 16 preguntas: cuatro de selección, ocho preguntas abiertas y cuatro mixtas. Estas preguntas recolectan información sobre: sexo, edad, estado civil, título profesional, año de titulación, si ha cursado o finalizado un magíster, si ha cursado o finalizado un doctorado, tipos de capacitaciones en docencia universitaria o educación, años realizando docencia en pregrado, cantidad de universidades donde ha realizado docencia en el último año y cuáles han sido, tipo de contrato que presenta actualmente,

ingreso líquido total, cantidad promedio de horas semanales contratadas en la universidad, promedio de horas dedicadas a docencia directa durante el último año y si desempeña labores clínicas o similares, asociadas a la asignatura que imparte. La segunda parte permite conocer el Contexto de la Docencia en el que se desempeña, incluyendo siete preguntas de selección. Estas preguntas recolectan información sobre las carreras en las que ha dictado docencia en el último año, temática de la asignatura que imparte, si ha impartido alguna asignatura por primera vez dentro del último año, nivel formativo en el cual realiza docencia, si comparte las responsabilidades de sus asignaturas con otro docente, cantidad de estudiantes inscritos en la asignatura y el promedio del porcentaje de asistencia a actividades de su asignatura.

- **Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas (CSCP) (Anexo 2):**

Consiste en una modificación del Cuestionario de Satisfacción Académica (QSA), que fue diseñado por Soares y Almeida el 2001⁶¹ para evaluar satisfacción con los procesos formativos del pregrado, y fue adaptado y validado para estudiantes de Medicina de Chile en 2014⁶². La versión empleada en este estudio se enfoca en evaluar la satisfacción de docentes, pero específicamente con programas de capacitación pedagógica, para lo cual fue sometido a un refraseo de todos los ítems, juicio de expertos y una aplicación piloto. La versión del CSC, quedó construida con 11 ítems que evalúan el grado de satisfacción de los docentes respecto a las capacitaciones pedagógicas que hayan asistido durante los últimos cinco años, donde el sujeto debe responder según la

satisfacción que le haya generado. Para esto se utilizó una escala en formato Likert de cinco alternativas, las cuales varían de 1 (muy insatisfecho) hasta 5 (muy satisfecho).

- **Cuestionario de la Percepción de la Formación Pedagógica (CPFP) (Anexo 3):** Cuestionario desarrollado por el equipo de investigación basado en la Guía de la *Association for Medical Education in Europe (AMEE)*^{8,12,32,40}, en las que se indican 10 dimensiones que van a definir una capacitación pedagógica efectiva. Estas dimensiones son: planificación, aprendizaje experiencial, retroalimentación y seguimiento, diversidad de estrategias, generación de comunidades de aprendizaje, tomar experiencias previas exitosas, capacitaciones integrales, soporte institucional, duración prolongada y fomentar la reflexión. La encuesta fue sometida a juicio de expertos y pasó previamente por una aplicación piloto. La encuesta quedó construida con 42 ítems, que evalúan la frecuencia con que dichas prácticas se observaban en las experiencias de capacitación pedagógica en las que hayan asistido dentro de los últimos cinco años⁴⁵. Para esto, el participante debe elegir su respuesta en una escala en formato Likert de cinco alternativas, las cuales varían de 1 (nunca) hasta 7 (siempre). Los ítems 9 y 12 se han recodificado invirtiendo sus puntuaciones.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, se gestionó la autorización institucional de la autoridad correspondiente en las distintas casas de estudio de las regiones del Arica, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble, Bío Bío y Araucanía, a los que pertenecen los docentes que serán encuestados. Luego se solicitó apoyo a sus jefes directos para contactar a los docentes. Estos fueron contactados individualmente por un encuestador capacitado o un coinvestigador, quien le invitó a participar y les realizó un procedimiento de consentimiento informado (CI), en el que se explicaron los objetivos y características del estudio, las condiciones de la participación solicitada y las garantías de esta (voluntariedad, confidencialidad, libre retiro, etc.). En el mismo encuentro se procedió a solicitar firma del formulario de CI (Anexo 5). Los participantes respondieron la batería de cuestionarios en el momento y lugar acordado con los docentes. Cada encuesta tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Posteriormente, los datos obtenidos de las encuestas fueron administrados por un digitador capacitado, para el posterior análisis de datos. Los datos demográficos de los encuestados fueron almacenados en una base de datos separada, resguardando dicha información en un computador con clave y con acceso exclusivo por los investigadores.

3.5. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las respuestas de los objetos a cada una de las preguntas en el CSCP empleando un análisis de frecuencias relativas en porcentaje. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad de este cuestionario utilizando el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach. Luego, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los puntajes del CFPF calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para estimar su confiabilidad, la medida, la desviación estándar, el mínimo y el máximo.

En el caso de ambos cuestionarios, dado que no hay baremos, se calculó un coeficiente porcentual que se obtiene a través de la división entre el puntaje obtenido por el sujeto menos el puntaje mínimo posible, y por otro lado, el puntaje máximo del cuestionario menos el puntaje mínimo posible.



$$\% = \frac{\text{Puntaje obtenido} - \text{Puntaje mínimo posible}}{\text{Puntaje máximo posible} - \text{Puntaje mínimo posible}} \times 100$$

Además, para comparar la satisfacción pedagógica entre hombres y mujeres, entre sujetos que habían y no habían participado en capacitaciones, y entre sujetos que hacían o no hacían clases en distintos niveles formativos, en distintos tipos de universidades y con diferente tipo de contrato, se calculó la prueba t de Student para muestras independientes con base en un contraste bilateral.

Por otro lado, para evaluar la correlación entre la satisfacción de los sujetos con su edad, años de experiencia, cantidad de universidades en las que dictan docencia y cantidad de horas contratadas, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Posteriormente, para evaluar la relación entre la satisfacción del sujeto y la percepción que tenía de las actividades de formación pedagógica en las que había participado, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y, finalmente, para evaluar el efecto conjunto de los cuatro factores de la percepción de formación pedagógica sobre la satisfacción que tenían los docentes, se calculó un modelo de regresión lineal múltiple.

El procesamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico STATA SE 15.



3.6. Consideraciones éticas

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

La participación de docentes en el estudio fue confidencial, libre y voluntaria. Estos aspectos fueron especificados en el proceso de consentimiento informado, donde además se indicaron los propósitos de la misma, las características de la participación solicitada (encuesta), el tiempo aproximado que esta demandará y su derecho a recibir individualmente un resumen ejecutivo de los resultados del estudio, el que les será enviado por correo electrónico una vez finalizado el estudio.

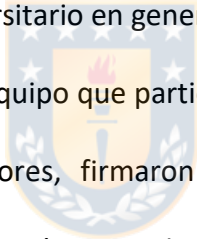
Todos los participantes recibieron dos copias de un formulario de consentimiento informado en el que se consignará esta información. Una vez leído y analizado, debieron

entregarla firmada al equipo investigador, y la segunda copia quedó como respaldo para el participante del compromiso de los investigadores.

Entre los riesgos potenciales del estudio se encuentra la identificación de problemas en relación con la satisfacción generada por las capacitaciones pedagógicas de los docentes del área de la salud encuestados, para lo cual se derivarán oportunamente los resultados generales del estudio a las unidades de capacitación de las universidades participantes para que tomen medidas remediales.

Además, para retribuir la participación de los docentes y las carreras, se realizarán jornadas de difusión de resultados a las que los participantes estarán directamente invitados, pero que estarán abiertas al público universitario en general.

Por último, todos los miembros del equipo que participaron en la recolección y registro de datos, incluyendo a los investigadores, firmaron un acuerdo de confidencialidad y tratamiento responsable de la información recogida.



IV. RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los tipos de capacitaciones pedagógicas en los que han participado los docentes de las carreras de la salud. Los encuestados podían escoger más de una opción. De sus respuestas se rescata que un gran porcentaje de ellos asisten a cursos (81,4%) y a talleres (83,2%), y un bajo porcentaje de asistencia a grupos de estudio (15,0%) y a otras actividades de capacitación pedagógica. Los resultados se presentan en Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Análisis descriptivo de los tipos de capacitaciones a las que han asistido los docentes de la salud.

Variable	Estadísticos descriptivos
Tipo de capacitaciones (alternativas no excluyentes)	Cursos ($n=92$; 81,4%)
	Talleres ($n=94$; 83,2%)
	Diplomas ($n=26$; 23,0%)
	Diplomados ($n=46$; 40,7%)
	Congresos o Jornadas ($n=68$; 60,2%)
	Grupos de estudio ($n=17$; 15,0%)
	Otro ($n=5$; 4,4%)

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se realizó un análisis por ítem de la satisfacción con las capacitaciones pedagógicas, encontrándose que los docentes presentaban una mayor satisfacción con el ambiente conseguido en las capacitaciones, con un 41,6% reportándose muy satisfecho y una menor

satisfacción con la forma en que se evaluaban las capacitaciones, donde un 5,3% se reportó muy insatisfecho, Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Análisis por ítem del Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas en docentes de la salud.

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
	%	%	%	%	%
1. Satisfacción con la forma en que fueron planificadas las actividades de las capacitaciones.	4,4	6,2	14,2	54,9	20,4
2. Satisfacción con las actividades de enseñanza que se realizaron en las capacitaciones.	2,7	7,1	15,9	51,3	23,0
3. Satisfacción con la forma en que fuimos evaluados en las capacitaciones.	5,3	4,4	25,7	46,9	17,7
4. Satisfacción con los recursos que se usaron para dictar las capacitaciones.	2,7	7,1	17,7	47,8	24,8
5. Satisfacción con la forma en que se cumplieron los objetivos de las capacitaciones.	2,7	7,1	19,5	49,6	21,2
6. Satisfacción con la utilidad de las capacitaciones para mi docencia.	3,5	6,2	13,3	47,8	29,2
7. Satisfacción con los aprendizajes que logré en las capacitaciones.	1,8	5,3	15,9	52,2	24,8
8. Satisfacción con los resultados académicos que obtuve en las capacitaciones.	2,7	3,5	17,7	47,8	28,3
9. Satisfacción con el ambiente que se generó durante las capacitaciones.	1,8	1,8	15,9	38,9	41,6
10. Satisfacción con la relación que se estableció con los relatores de las capacitaciones.	1,8	6,2	22,1	38,9	31,0
11. Satisfacción con la relación que se estableció entre los asistentes a las capacitaciones.	1,8	4,4	24,8	38,9	30,1

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se procedió a calcular el puntaje de satisfacción de los sujetos. La confiabilidad de éste fue de $\alpha=0,954$, valor que clasificado como excelente por George y Mallery⁶³. El coeficiente porcentual muestra una satisfacción regular con las capacitaciones, tendientes a una valoración positiva (57,80%), Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Descriptivos del Cuestionario de Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas en docentes de la salud.

	Satisfacción con la Capacitación Pedagógica
Número de ítems	11
α	0,954
M	42,79
DE	8,63
Mín	11
Máx	55
P ₂₅	39
P ₅₀	44
P ₇₅	49
Asimetría	-1,03
Curtosis	4,97
%	57,80%

N= 113. Fuente: Elaboración propia.

Posterior a ello, se procedió a realizar un análisis del CFP sobre la percepción que los docentes tenían de las actividades de formación pedagógica en las que habían participado, encontrándose que lo mejor evaluado en estas era la presencia del aprendizaje activo (61,74%) y lo peor evaluado era el aprendizaje en redes funcionales (56,31%), aunque ambos coeficientes porcentuales eran muy similares entre sí, Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Descriptivos del Cuestionario de Percepción de la Formación Pedagógica en docentes de la salud.

	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>%</i>
Promoción de la reflexión docente	0,95	73,12	15,46	14	98	60,33
Aprendizaje en redes funcionales	0,90	63,62	13,79	25	91	55,63
Aprendizaje adaptado a las necesidades del docente	0,90	49,42	11,27	17	70	56,31
Aprendizaje activo	0,68	26,61	4,98	5	35	61,74

N=113. Fuente: Elaboración propia.

Para comparar la satisfacción entre hombres y mujeres se usó la prueba *t* de Student para muestras independientes, con base en un contraste bilateral. Los resultados no mostraron diferencias significativas según sexo ($p=0,36$), Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Comparación por sexo de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.

Variable	Hombre M(DE)	Mujer M(DE)	t
Satisfacción con la Capacitación Pedagógica	41,78 (9,77)	43,35 (7,92)	-0,928

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la satisfacción de quienes habían participado en distintas actividades de capacitación usando la misma prueba, sólo se encontró diferencias en cursos ($p < 0,05$) y diplomados ($p < 0,05$), en donde quienes habían participado en estos se reportaban más satisfechos que quienes no, Tabla 4.6.

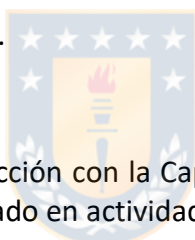


Tabla 4.6. Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud que han y no han participado en actividades de formación pedagógica.

Variable	Capacitación	No M(DE)	Sí M(DE)	t
Satisfacción con la Capacitación Pedagógica	Cursos	39,81(10,08)	43,46(8,17)	-1,76*
	Talleres	41,05(10,04)	43,13(8,33)	-0,96
	Diplomas	42,47(8,87)	43,81(7,84)	-0,69
	Diplomados	41,51(8,61)	44,63(8,40)	-1,91*
	Congresos	42,11(7,89)	43,22(9,12)	-0,67
	Grupos de estudio	42,48(9,20)	44,47(10,88)	-0,88

* $p < 0,05$. Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar la correlación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud con edad, años de experiencia, ingresos, cantidad de universidades en que dicta docencia y horas contratadas, se empleó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman. Los resultados mostraron que ninguna de estas correlaciones era estadísticamente significativa, Tabla 4.7.

Tabla 4.7. Correlación de Spearman de Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud con edad, años de experiencia, ingresos, cantidad de universidades en que dicta docencia y horas contratadas.

	Satisfacción con la Capacitación Pedagógica
Edad	0,07
Años de experiencia en docencia	0,13
Cantidad de universidades en que dicta docencia	<0,01
Horas dedicadas a la docencia	0,01
Horas contratadas en universidades	-0,05
Ingreso	0,06

N=113; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Fuente: Elaboración propia.

También mediante t de Student para muestras independientes con base en un contraste bilateral, se comparó la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica de los docentes según el tipo de universidad en la que trabajaban. Los resultados no encontraron diferencias entre los docentes que trabajan en universidades afiliadas o no afiliadas al CRUCH, Tabla 4.8.

Tabla 4.8. Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud de universidad con y sin afiliación al CRUCH.

Variable	Universidad	No M(DE)	Sí M(DE)	t
Satisfacción con la Capacitación Pedagógica	Afiliada al CRUCH	42,91(7,11)	42,84(9,54)	0,05
	No afiliada al CRUCH	44,52(8,76)	41,71(8,39)	1,71

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica de los docentes según el nivel en que dictaban docencia, usando t de Student para muestras independientes con base en un contraste unilateral, sólo se encontró diferencias en quinto año, donde quienes realizaban clase en este nivel se reportaban más satisfechos que quienes no ($p < 0,05$), Tabla 4.9.



Tabla 4.9. Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud que han y no han participado en actividades de formación pedagógica.

Variable	Nivel formativo	No M(DE)	Sí M(DE)	t
Satisfacción con la Capacitación Pedagógica	Primer año	41,03(8,42)	44,62(9,25)	-1,04
	Segundo año	42,77(7,98)	42,40(9,46)	0,16
	Tercer año	43,69(8,47)	42,21(8,50)	0,53
	Cuarto año	42,65(10,05)	42,81(8,49)	-0,07
	Quinto año	41,41(8,07)	45,37(7,72)	-2,05*
	Sexto año o superior	42,32(7,83)	45,57(11,79)	-1,21

* $p < 0,05$. Fuente: Elaboración propia.

Mediante la misma prueba, tampoco se encontró diferencias asociadas al tipo de contrato,

Tabla 4.10.

Tabla 4.10. Comparación de la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica entre docentes de la salud de universidad con y sin afiliación al CRUCH.

Variable	Tipo de contrato	No M(DE)	Sí M(DE)	t
Satisfacción con la Capacitación Pedagógica	Indefinido	41,88(8,43)	43,31(8,52)	-0,85
	Plazo fijo	42,85(8,42)	42,45(7,73)	0,19
	Honorarios	43,45(8,20)	41,33(9,44)	1,22

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se evaluó la relación entre la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica y la Percepción de la Formación Pedagógica, empleando el coeficiente de correlación de Pearson con base en un contraste unilateral. Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas, directas y de tamaño del efecto grande en los cuatro casos,

Tabla 4.11.

Tabla 4.11. Correlación de Pearson entre Percepción de la Formación Pedagógica y la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.

	Satisfacción
1. Promoción de la reflexión docente	0,61***
2. Aprendizaje en redes funcionales	0,62***
3. Aprendizaje adaptado a las necesidades del docente	0,66***
4. Aprendizaje activo	0,67****

N=113; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Fuente: Elaboración propia.

Por último, para poder determinar la capacidad explicativa conjunta de los factores de Percepción de la Formación Pedagógica sobre la Satisfacción con las Capacitaciones Pedagógicas reportada por los docentes, se desarrolló un modelo de regresión lineal múltiple, donde la Satisfacción se consideró como variable dependiente y los factores del CFPF fueron las variables independientes.

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 4.12, en las que se informan 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 (sr^2), y los coeficientes R^2 y R^2 ajustado.

Los resultados muestran que el conjunto de variables independientes realizó una predicción estadísticamente significativa de la satisfacción, $F(4, 108)=40,59$; $p<0,001$, dando cuenta de un 58,58% de su variación.

Individualmente, el aprendizaje en redes funcionales, $t(108)=2,07$; $p<0,05$; el aprendizaje adaptado a las necesidades del docente, $t(108)=3,35$; $p<0,01$, y el aprendizaje activo, $t(108)=5,73$; $p<0,01$, se asociaron a una mayor Satisfacción con la Capacitación Pedagógica, prediciendo un 1,58%, 4,15%, 12,16% de la satisfacción de los docentes, respectivamente. Sin embargo, la promoción de la reflexión del docente no se asoció significativamente con la satisfacción, $t(108)=-0,62$; $p=0,54$, Tabla 4.12.

Tabla 4.12. Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de la Percepción de la Formación Pedagógica sobre la Satisfacción con la Capacitación Pedagógica en docentes de la salud.

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>sr</i> ²
Constante	4,54			
Promoción de la reflexión docente	-0,04	0,06	-0,07	<0,01
Aprendizaje en redes funcionales	0,14*	0,06	0,21	0,02
Aprendizaje adaptado a las necesidades del docente	0,26**	0,08	0,34	0,04
Aprendizaje activo	0,75***	0,13	0,43	0,12

$R^2=0,60^{***}$; R^2 ajustado=0,59

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*=113; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Fuente: Elaboración propia.



V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El perfeccionamiento docente contempla distintas actividades de formación que tienen como fin mejorar el conocimiento y las destrezas del desempeño docente^{7,12,32}. El fin principal de este trabajo de investigación ha sido buscar la relación entre la satisfacción que generan las capacitaciones pedagógicas en docentes de carreras de la salud con el perfil del docente, el contexto de la docencia y las características de los programas de perfeccionamiento.

En relación al tipo de capacitaciones en las que han participado los docentes de carreras de la salud, se logró observar que, si bien existe preferencia por algunos tipos de capacitaciones como cursos y talleres, se pudo demostrar que los docentes participan en más de un tipo de actividad de formación pedagógica, tal como ha quedado evidenciado en distintos estudios^{11,12,20,32} donde se recopila información sobre todas las actividades de formación en las que participan académicos del área sanitaria, lo que puede indicar que los docentes de carreras de la salud se interesan cada vez más en recibir formación pedagógica y aprovechan las distintas oportunidades que existen para lograr un mejor desempeño en su quehacer académico. Lo anteriormente señalado se puede explicar por los requerimientos de los sistemas de acreditación sobre la cualificación de los docentes que forman parte de una institución⁵.

En tanto, sobre las capacitaciones pedagógicas, se logró determinar que el ambiente conseguido en las capacitaciones fue el ítem donde los sujetos reportaron una mayor

satisfacción, situación respaldada por la literatura, en la cual se indica que un ambiente favorable en los programas de perfeccionamiento donde se fomente la retroalimentación y la interacción entre participantes son características de una capacitación efectiva^{11,62,64}. Por el contrario, el ítem que reporta una mayor insatisfacción tiene relación con la forma en que los docentes fueron evaluados en las capacitaciones. La literatura otorga directrices de cómo se deben evaluar a los docentes durante los programas de perfeccionamiento. Se indica que debe incorporar los principios del aprendizaje de adultos, y debiese incluir un enfoque cualitativo y cuantitativo⁴⁹. Steinert y cols.¹² sugieren utilizar múltiples tipos de evaluación tales como autoevaluación, grabaciones de video, evaluación por los estudiantes, entre otros; las que en experiencias informadas en nuestro país^{19,50} se logran identificar algunas de ellas tales como encuestas de satisfacción, pruebas “pre” y “post” para medir los cambios cognitivos, autoevaluación, portafolios, encuestas sobre estilos de enseñanza y observación directa de la conducta docente, evaluación por pares, evaluación a través de filmaciones, desarrollo de intervenciones educacionales, reportes de tareas e informes y presentaciones individuales y en grupo. Por otro lado, se ha logrado determinar que la mejor forma de evaluar los conocimientos obtenidos en los programas de capacitación en docencia es a través de la transferencia al aula^{51,52,65}, pero que podría comprender un gran costo de tiempo¹². Por lo anteriormente señalado, es que podría verse reflejado una disminución en la insatisfacción de este ítem, si es que la evaluación de las capacitaciones docentes se realizase mediante observación de aula o videos, donde se

podría evaluar in situ las competencias obtenidas por los docentes en las actividades de formación pedagógica.

En cuanto a los niveles de satisfacción con las capacitaciones docentes, los académicos demuestran tener una satisfacción regular, tendiente a positiva, lo que contrasta con lo encontrado en la literatura, donde se informan satisfacciones altas con las capacitaciones docentes^{12,19,32,49,50}. Este resultado puede tener múltiples interpretaciones, por un lado es conocido que la satisfacción tiene relación con la calidad^{56,57,66}, por lo que pudiésemos interpretar que la calidad de los programas en los cuales los docentes encuestados han participado es regular, tendiente a positiva. Esto mostraría un resultado pobre de las capacitaciones, lo que es preocupante considerando la gran inversión de recursos asociada. Por otro lado, el CSCP no fue respondido inmediatamente después de la capacitación, por lo que se podría observar una disminución del efecto de luna de miel⁵⁹, el que se presenta en el periodo inmediatamente después a la finalización de un proceso de formación, experimentando una reacción muy positiva en relación a este, y es por este motivo que podría evidenciarse un juicio más crítico sobre las capacitaciones pedagógicas. Es más, sería posible vincular también dichos resultados a que el principal problema de las capacitaciones es su transferencia al aula^{11,12,32,48,51}, por lo que al pasar el tiempo los docentes pudiendo estar satisfechos con la actividad de formación pedagógica propiamente dicha, pueden darse cuenta de que no les fue útil porque no lograron transferirla o no lograron cambiar sus prácticas arraigadas, lo que en consecuencia hace que evalúen más pobremente las capacitaciones. Además, al tratarse de una muestra compuesta exclusivamente por

docentes capacitados, cuentan con un análisis mucho más crítico, lo que pudiese explicar los niveles regulares de satisfacción.

Sobre la percepción de los docentes sobre las actividades de formación pedagógica en las que habían participado, se encontró que lo mejor evaluado correspondía a la presencia de aprendizaje activo, esto tiene relación a lo indicado por múltiples autores^{12,28,32,50,64}, donde indican que el aprendizaje activo sigue las características de la Andragogía⁶⁷, lo que favorece el aprendizaje profundo, ya que los asistentes se focalizan principalmente en la práctica^{7,20}. Por el contrario, lo peor evaluado, aunque por muy poca diferencia, fue el aprendizaje en redes funcionales, lo que se contrapone a lo expuesto en la literatura, la que habla de la formación de redes y aprendizaje entre pares^{12,32}, permitiendo el intercambio de conocimiento entre miembros de una misma comunidad^{26,40,42}. Esto puede tener asidero en el hecho que las capacitaciones no se diseñan con el fin de aprender en redes funcionales, por lo tanto, en muchos casos al no haber contado con dicha experiencia, los sujetos no pueden evaluarla y, por lo tanto, lo evalúan pobremente.

Sobre la relación que existe entre el perfil docente y los niveles de satisfacción observados, quedó en evidencia que no hay diferencias en cuanto al sexo ni la edad. La literatura existente no ha abordado previamente las diferencias de edad⁶⁹ y sexo⁷⁰ con la satisfacción del rol docente, lo que pudiese indicar que, aunque no hay evidencia asociada a la satisfacción con las capacitaciones pedagógicas, sí hay evidencia con que hombres, mujeres y personas mayores se relacionan de forma distinta con el rol docente, por lo tanto, la

satisfacción con las capacitaciones en el área pudiese derivar en algunas diferencias, sin embargo, eso no fue demostrado.

Por otro lado, en cuanto a la satisfacción entre los asistentes a los distintos tipos de capacitación, quienes han participado en cursos y en diplomados tienden a presentar una mayor satisfacción, similar a lo que se observa en otros estudios^{32,50}, donde se indica que programas de mayor duración presentan mayores niveles de satisfacción. Lo anterior se puede sustentar en relación a que el tiempo favorece la transferencia^{25,32} y las relaciones interpersonales entre los participantes de programas de capacitación pedagógica.

En cuanto a la relación existente entre el contexto de la docencia y los niveles de satisfacción en capacitaciones docentes, se ha podido establecer que no existe relación de la satisfacción ni con los años de dedicación a la docencia ni con la cantidad de universidades en que dicta docencia ni con las horas dedicadas a la docencia. Si bien, no existe evidencia que relacione estas variables con la satisfacción con las capacitaciones en docencia, es bastante conocido que un mayor tiempo dedicado a la docencia hace a los académicos más conscientes de las deficiencias que presentan en el área^{14,25}, lo que podría derivar en desarrollar una mayor necesidad en capacitación y provocar diferencias en relación a la satisfacción con las capacitaciones académicas, lo que finalmente no fue encontrado.

Sobre la relación entre el tipo de universidad en las que trabajan, y la satisfacción con los programas de formación docente, no se encontraron diferencias entre aquellos que forman parte de instituciones CRUCH o no CRUCH. En la literatura disponible tampoco se aborda esta característica, pero lo encontrado en este estudio pudiese explicarse bajo el contexto

en que todas las instituciones de educación superior del país pasan por procesos de certificación y validación^{1,5}; y, por lo tanto, todas requieren en igual magnitud docentes capacitados y competentes para cumplir funciones académicas, y esto se logra mediante los programas de formación pedagógica.

Por otro lado, se logró determinar que existe una mayor satisfacción con las capacitaciones pedagógicas en aquellos docentes que imparten docencia en quinto año. Hasta la fecha no se encontraron publicaciones que avalen esta relación, pero podría tener asidero en que en quinto año todas las carreras de la salud (independiente de su duración) presentan un 100% de prácticas clínicas, requiriendo para ello docentes o tutores clínicos que se hagan cargo de la enseñanza de los futuros profesionales en el lugar de trabajo. En investigaciones internacionales, se ha establecido la necesidad de capacitación en docentes clínicos, ya que ha quedado demostrado que un profesional requiere más que los conocimientos disciplinares para enseñar¹⁷, permitiendo así aumentar sus habilidades académicas^{20,69,72}. Además, las capacitaciones docentes en estos académicos favorecerían un vínculo más fuerte con la institución⁷¹, ya que muchas veces por el distanciamiento físico entre las facultades y los centros de atención de pacientes puede provocar en estos docentes un sentido de no pertenencia a la comunidad^{69,72}, por lo tanto, la necesidad de capacitaciones en estos académicos podría explicar una mayor satisfacción con las actividades de perfeccionamiento académico.

Sobre la relación existente entre las condiciones contractuales de los docentes y la satisfacción con las capacitaciones, se logró determinar que no existe relación entre el tipo de contrato, el ingreso mensual y la cantidad de horas contratadas con la satisfacción. Si bien es cierto, se ha establecido que aquellos docentes con contrato indefinido tendrían mayor acceso a capacitaciones que aquellos que no²⁰, se esperaría que estos, al tener más oportunidades de capacitación, tuvieran una mayor satisfacción con estas. Por otro lado, pudiese ser el caso que quienes cuenten con un mayor nivel de estabilidad contractual⁷¹ puedan sentirse muy seguros en cuanto a la relación con la institución, pudiendo presentar un menor interés en dichas actividades, informando a su vez menor satisfacción. Situación que no fue observada de ninguna de las dos formas señaladas, ya que no se midió el acceso a las capacitaciones, sino que la satisfacción con estas.

En tanto, en relación al ingreso mensual, se esperaría encontrar una relación entre quienes cuentan con una mayor recompensa económica se sientan más vinculados al rol docente⁷² y con eso generar una mayor necesidad de capacitación en el área, pudiendo haberse encontrado una mayor satisfacción con las actividades de formación docente; por el contrario, aquellos docentes con bajos ingresos pudiesen sentirse poco recompensados en el ejercicio de su labor, y por lo tanto menos proclives a capacitarse, lo que indicaría un menor nivel de satisfacción, lo que finalmente no fue encontrado.

Algo similar podría explicarse en relación a aquellos docentes con más horas contratadas, ya que podrían presentar un mayor compromiso institucional⁷¹ y, por lo tanto, requerir una

mejor formación académica, lo que se podría relacionar a una alta satisfacción con dicha formación, lo que no fue encontrado.

Por último, se evaluó la relación entre la satisfacción con la capacitación pedagógica y la percepción de la formación pedagógica, encontrándose una fuerte relación entre la satisfacción y aquellos programas de perfeccionamiento que fomentan los procesos reflexivos, los que presentan aprendizaje en redes funcionales, los que cuentan con aprendizaje activo y con los que se adaptan a las necesidades del docente. Todas ellas características mencionadas por Steinert y cols. como una actividad de formación pedagógica efectiva^{12,32}, ya que van a contribuir a la generación de conocimiento profundo mediante la promoción de la reflexión en el aprendizaje²⁸ y la formación de redes de aprendizaje entre participantes de los programas de perfeccionamiento^{26,40,42}. Por otro lado, permite a los académicos aprender a través del hacer⁷ bajo la contextualización de la formación que responde a las necesidades específicas de los docentes que asisten a este tipo de capacitaciones^{20,40,42}.

Finalmente, al evaluar la relación de la satisfacción de forma independiente con cada una de estas variables, se logró determinar que el aprendizaje en redes funcionales^{26,40,42}, el aprendizaje adaptado a las necesidades del docente^{20,40,42} y el aprendizaje activo^{7,67,69} se asocian a una mayor satisfacción con las capacitaciones pedagógicas, lo que se relaciona a lo mencionado anteriormente. Sin embargo, la promoción de la reflexión del docente no se relacionó significativamente con la satisfacción, en contraposición a lo que ampliamente se encuentra en la literatura^{12,20,28,32}, donde los profesionales de la salud se orientan hacia

estilos reflexivos para su aprendizaje¹¹. El hecho de que no se haya encontrado una relación entre la satisfacción y la promoción de la reflexión podría estar asociado a que en Chile aún existe una predominancia de la enseñanza centrada en el profesor, la que es más directiva y no fomenta los procesos reflexivos, y de acuerdo a una investigación realizada por Carrasco y cols.⁷³, donde se evalúa la relación entre la forma de aprender del docente con cómo dicta su docencia, existen académicos que tienden a recurrir a una enseñanza centrada en el profesor, de acuerdo a ello se podría justificar la afinidad por esta forma de aprender, y por consecuencia, la baja relación existente entre los procesos reflexivos de las actividades de formación pedagógica y la satisfacción en los docentes.

Como conclusión, se puede determinar que la satisfacción con las actividades de perfeccionamiento pedagógico en académicos de carreras de la salud se relaciona a características de un programa de perfeccionamiento efectivo y al nivel académico en el que se realiza la docencia. Además, es importante señalar que los cuestionarios fueron contestados entre el mes de noviembre de 2019 y marzo de 2020, periodo en el que en Chile se observó un levantamiento social, generando que los procesos educativos regulares se vieran interrumpidos durante un tiempo, complejizando la docencia, pudiendo explicar un alto nivel de disconformidad con el quehacer académico, lo que llevaría a una regular satisfacción informada por los sujetos encuestados.

Dentro de las limitaciones de este estudio podemos indicar que la satisfacción está siendo medida a través de un cuestionario de autorreporte, lo que impide poder identificar elementos emergentes de la satisfacción de los sujetos con las capacitaciones pedagógicas,

lo que pudiese complementarse a través de investigación cualitativa. Por otro lado, la muestra contempla solo académicos del área de la salud, de algunas regiones del país, encontrándose algunas carreras con una muy baja representación, sin obtener una visualización general de todo el territorio nacional.

Dentro de las proyecciones, se sugiere realizar este estudio a nivel nacional, pudiendo complementarlo con investigación cualitativa, que permita abordar de forma más compleja la percepción y la satisfacción que tienen los docentes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- Araneda-Guirriman C, Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L. Relación entre el Financiamiento Fiscal, la Calidad del Cuerpo Académico y la Retención de Estudiantes Universitarios en Chile. *Form Univ.* 2013; 6(6): 55-64.
- 2.- Al-Ghamdi S, Tight M. Selecting and Developing High-Quality Academic Staff. *Higher Education Dynamics.* 2013; 40: 83-93.
- 3.- Tsinidou M, Gerogiannis V, Fitsilis P. Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education.* 2010; 18(3): 227-244.
- 4.- Astin A, Antonio A. *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education.* 2ª ed. USA: Rowman & Littlefield; 2012.
- 5.- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. *Circulares, Criterios y Procedimientos.* Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Criterios-procedimientos.aspx> [Consultado 14 Jun 2020].
- 6.- Beecham L. GMC advises doctors as teachers. *BMJ.* 1999; 319(7219): 1375.
- 7.- McLean M, Cilliers F, Van Vyk J. AMEE Guide No 36: Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Med Teach.* 2008; 30: 555-584.
- 8.- Vivas M, Becerra G, Díaz D. Propuesta para la formación del profesorado universitario. *Acción Pedagógica.* 2003; 12(2): 60-66.
- 9.- Davis M, Karunathilake I, Harden R. AMEE Education Guide no. 28: The development and role of departments of medical education. *Med Teach.* 2005; 27(8): 665-675.
- 10.- Lowry S. Teaching the teachers. *BMJ.* 1993; 306(6870): 127-130.
- 11.- Troncoso D, Pérez C, Vaccarezza G, Aguilar C, Muñoz N. ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? *Rev Med Chile.* 2017; 145: 610-618.
- 12.- Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Celula M, Prideaux D. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No 8. *Med Teach.* 2006; 28(6): 497-526.

- 13.- Benor D. Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: twenty years from now. *Med Teach*. 2000; 22(5): 503-512.
- 14.- Romaña T, Gros B. La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*. 2003; 21: 7-35.
- 15.- Hernández M, Iglesias N, Seijo B, Hidalgo C. Pertinencia de la pedagogía para docentes de la salud, en 25 años de la Universidad Médica de Camagüey. *Rev Hum Med*. 2005; 5(3).
- 16.- Rodríguez M, Marques P, Romero R, Castellanos C. Caracterización de la preparación del docente en el análisis de un problema de salud. *Educ Med Super*. 2003; 17(1): 14-24.
- 17.- Harden R, Crosby J. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer- the twelve roles of the teacher. *Med Teach*. 2000; 22(4): 334-347.
- 18.- Fasce E. ¿Son suficientes las competencias profesionales en la enseñanza de las ciencias de la salud? *Rev Educ Cienc Salud*. 2008; 5(2): 81.
- 19.- Triviño X, Sirhan M, Moore P, Reyes C. Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Rev Med Chile*. 2009; 137: 1516-1522.
- 20.- Pérez C, Fasce E, Coloma K, Vaccarezza G, Ortega J. Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Rev Med Chile*. 2013; 141: 787-792.
- 21.- Mahmood A, Shaheen A, Maqsood F, Ahmad M, Wajid G. What do students value in a medical teacher? *Ophthalmology Update*. 2018; 16(2): 659-664.
- 22.- Al-Mohaimeed A. Comparison between faculty and students perspectives on the qualities of a good medical teacher: A cross-sectional study. *Int J Health Sci (Qassim)*. 2018; 12(1): 15-20.
- 23.- Espejo R, González J. El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿Brecha o Continuidad? *Perspectiva Educacional*. 2014; 53(2): 3-19.
- 24.- Eitel F, Kanz K, Tesche A. Training and certification of teachers and trainers: The professionalization of medical education. *Med Teach*. 2000; 22(5): 517-526.
- 25.- Gozu A, Windish D, Knight A, Thomas P, et al. Long-term follow-up of a 10-month programme in curriculum development for medical educators: a cohort study. *Med Educ*. 2008; 42(7): 684-692.

- 26.- Shapiro N, Dembitzer A. Faculty development and the growth mindset. *Medical Education*. 2019; 53(10): 958-960.
- 27.- Burgess A, Van Diggele C, Mellis C. Faculty development for junior health professionals. *Clin Teach*. 2019; 16(3): 189-196.
- 28.- Sorinola O, Thistlethwaite J, Davies D, Peile E. Faculty development for educators: a realist evaluation. *Adv in Health Sci Educ*. 2015; 20(2): 385-401.
- 29.- Phuong T, Cole S, Zarestky J. A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *High Educ Res Dev*. 2018; 37(2): 373-389.
- 30.- Fortalecimiento Institucional - Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación [Internet]. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: http://dfi.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=419_1 [Consultado 14 Jun 2020].
- 31.- Fortalecimiento Institucional – Fondo de Innovación Académica [Internet]. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4207&id_contenido=199_11 [Consultado 14 Jun 2020].
- 32.- Steinert Y, Mann K, Anderson B, Barnett B, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: BEME Guide No 40. *Med Teach*. 2016; 38(8): 769-786.
- 33.- Centra J. Types of Faculty Development Programs. *J Higher Educ*. 1978; 49(2): 151-162.
- 34.- Hamilton G, Brown J. Faculty development: what is faculty development? *Acad Emerg Med*. 2003; 10(12): 1334-1336.
- 35.- Steinert Y. Perspectives on faculty development: aiming for 6/6 by 2020. *Perspect Med Educ*. 2012; 1: 31-42.
- 36.- Steinert Y, Cruess R, Cruess S, Boudreau J, Fuks A. Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. *Acad Med*. 2007; 82(11): 1057-1064.
- 37.- Jolly B. Faculty development for curricular implementation. In: Norman G, et al (eds). *International Handbook of Research in Medical Education*. Vol 7; 2002. p. 945-967.
- 38.- 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: 111-22.
- 39.- Bligh J. Faculty development. *Med Educ*. 2005; 39(2): 120-121.

- 40.- Campbell N, Wozniak H, Philip R, Damarell R. Peer-supported faculty development and workplace teaching: an integrative review. *Med Educ.* 2019; 53(10): 978-988.
- 41.- Gosling D. Collaborative peer-supported review of teaching. In: Sachs J, Parsell M (eds). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives.* 2014;9: 13-31.
- 42.- Proctor D, Leeder D, Mattick K. The case for faculty development: A realist evaluation. *Med Educ.* 2020; p. 1-11. Versión online.
- 43.- Steinert Y, Boudreau D, Boillat M, Slapcoff B, et al. The Osler Fellowship: an apprenticeship for medical educators. *Acad Med.* 2010; 85(7): 1242-1249.
- 44.- Blackwell S, Miller A, Lawrance S. Getting beyond the happiness factor in evaluating faculty development programming. *Assessment Update.* 2016; 28(5): 1-16.
- 45.- Pérez-Villalobos C, Dougnac-Osses C, Esparza-Oviedo F, Schilling-Norman M, et al. Cuestionario de percepción de la formación pedagógica: estructura factorial y confiabilidad en académicos de la salud chilenos. *Fundación Educación Médica* (en revisión).
- 46.- Ortega J, Matus O, Bustamante C, Parra P, Bastías N. Habilidades de pensamiento como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias de la salud. *Rev Argent Educ Médica.* 2015; 6(3): 107-113.
- 47.- López J, Moreno A, Pozo S. Influencia del género y la edad en la formación continua multidisciplinaria de los docentes de cooperativas de enseñanza. *Innova Res J.* 2018; 3(8.1): 42-59.
- 48.- González M, Cutanda M. Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *REMIE.* 2017; 22(75): 1095-1116.
- 49.- Steinert Y. Developing medical educators: A journey, not a destination. In book: *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice;* 2010. p. 403-418.
- 50.- Triviño X, Sirhan M, Moore P, Montero L. Impacto de un programa de formación en docencia en una escuela de medicina. *Rev Med Chile.* 2011; 139: 1508-1515.
- 51.- Feixas M, Duran M, Fernandez I, Fernandez A, et al. ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el cuestionario de factores de transferencia. *REDU.* 2013; 11(3): 219-248.

- 52.- Feixas M, Fernández A, Lagos P, Quesada C, Sabaté S. Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*. 2013; 36(3): 401-416.
- 53.- LaMantia J, Hamstra J, Martin D, Searle N, et al. Faculty Development in Medical Education Research. *Academic Emergency Medicine*. 2012; 19(12): 1462-1467.
- 54.- Sáenz-Barrio O, Lorenzo-Delgado M, Caballero-Martínez J, et al. La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada. España: Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad; 1993.
- 55.- Huebner E, Gilman R. Students who like and dislike school. *Applied Research Quality Life*. 2006; 1: 139-150.
- 56.- Cronin J, Brady M, Hult G. Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*. 2000; 76(2): 193-218.
- 57.- Hu H, Kandampully J, Juwaheer T. Relationships and impacts of service quality, perceived value, customer satisfaction, and image: an empirical study. *The Service Industries Journal*. 2009; 29(2): 111-125.
- 58.- Kirkpatrick D, Kirkpatrick J. Evaluating Training Programs: The four levels. 3ª ed. San Francisco: Berrett-Koehler; 1994.
- 59.- Şenel S. Evaluation of a leadership training program by applying Kirkpatrick's four-level model: the case of Turkish prefect interns training and development program. [Dissertation]. The University of Texas: Microform Edition; 2014. 24 p.
- 60.- Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la Investigación. 6ª ed. Buenos Aires: Mc Graw Hill Education; 2014.
- 61.- Soares A, Almeida L. Instrumentos e contextos de avaliação psicológica. X ed. Edições Almedina; 2001. Chapter Questionário de Satisfação Académica. p. 103-124.
- 62.- Inzunza B, Ortiz L, Pérez C, Torres G, et al. Estructura factorial y confiabilidad del cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de medicina chilenos. *RIDEP*. 2015; 2(40): 73-82.
- 63.- George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon; 2003.

- 64.- Triviño X, Sirhan M, Moore P, Montero L. Experiencias en la implementación de un programa de formación en docencia para profesores de medicina de una universidad de Chile. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*. 2014; 31(3): 417-423.
- 65.- Kumar D. Discussing the undiscussed: what ingredients are missing in faculty development programs? *Res Dev Med Educ*. 2018; 7(2): 64-67.
- 66.- Dos Santos M. Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaen. *Rev Educ Sup*. 2016; 45(178): 79-95.
- 67.- Fasce E. Andragogía. *Rev Educ Cienc Salud*. 2006; 3(2): 69-70.
- 68.- Frohna A, Hamstra S, Mullan P, Gruppen L. Teaching medical education principles and methods to faculty using an active learning approach: the university of Michigan Medical Education Scholars Program. *Acad Med*. 2006; 81(11): 975-978.
- 69.- Ferguson M. The effects of professional development on online adjunct faculty job satisfaction in a community college setting [Dissertation]. Liberty University; 2015. 155 p.
- 70.- Machado-Taylor M, White K, Gouveia O. Job Satisfaction of Academics: Does gender matter. *High Educ Policy*. 2014; 27: 363-384.
- 71.- Steinert Y, McLeod P, Boillat M, Meterissian S, et al. Faculty Development: A 'field of dreams'? *Med Educ*. 2009; 43(1): 42-49.
- 72.- Steinert Y, Macdonald M, Boillat M, Elizov M, et al. Faculty development: if you build it, they will come. *Med Educ*. 2010; 44(9): 900-907.
- 73.- 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.



Anexo 1: Encuesta Perfil Académico

PARTE 1: PERFIL ACADÉMICO

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

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

Anexo 2: Encuesta Contexto de la Docencia

PARTE 2: CONTEXTO DE LA DOCENCIA

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

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

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

Anexo 3: Encuesta Experiencia en Actividades de Formación Pedagógica

PARTE 5: EXPERIENCIA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

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

Si respondió que Sí, siga respondiendo la batería.

Si respondió que No, sólo entregue el cuestionario.

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

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

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

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

Anexo 4: Encuesta Satisfacción con las Capacitaciones

PARTE 6: SATISFACCIÓN CON LAS CAPACITACIONES

Pensando en las **capacitaciones** en **temas pedagógicos** en los que ha participado en los **últimos cinco años**, señale qué tan satisfecho se siente con los siguientes aspectos. Lea cada ítem y marque la alternativa que mejor represente su nivel de satisfacción.

¿Qué tan satisfecho te sientes con los siguientes aspectos de <u>las capacitaciones pedagógicas</u> en que has participado los últimos 5 años?	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	NI SATISFECHO NI INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY SATISFECHO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Satisfacción con la forma en que fueron planificadas las actividades de las capacitaciones.	1	2	3	4	5
2. Satisfacción con las actividades de enseñanza que se realizaron en las capacitaciones.	1	2	3	4	5
3. Satisfacción con la forma en que fuimos evaluados en las capacitaciones.	1	2	3	4	5
4. Satisfacción con los recursos que se usaron para dictar las capacitaciones.	1	2	3	4	5
5. Satisfacción con la forma en que se cumplieron los objetivos de las capacitaciones.	1	2	3	4	5
6. Satisfacción con la utilidad de las capacitaciones para mi docencia.	1	2	3	4	5
7. Satisfacción con los aprendizajes que logré en las capacitaciones.	1	2	3	4	5
8. Satisfacción con los resultados académicos que obtuve en las capacitaciones.	1	2	3	4	5
9. Satisfacción con el ambiente que se generó durante las capacitaciones.	1	2	3	4	5
10. Satisfacción con la relación que se estableció con los relatores de las capacitaciones.	1	2	3	4	5
11. Satisfacción con la relación que se estableció entre los asistentes a las capacitaciones.	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo 5: Formulario de consentimiento informado

	 Universidad de Concepción		 UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO
CONSENTIMIENTO INFORMADO ENCUESTA · DOCENTES DE PREGRADO · FASE 1			
Título del Proyecto:	"Participación en actividades de formación pedagógica de docentes universitarios no pedagogos de las regiones del Biobío, Ñuble y la Araucanía y su relación con cambios en la práctica pedagógica".		
Investigador Responsable:	Dr. Cristhian Pérez Villalobos Profesor Asociado del Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción		
Institución patrocinante:	Universidad de Concepción		
Instituciones secundarias:	Universidad San Sebastián, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco y Universidad del Bío Bío.		
Co-investigadores:	De <i>Universidad de Concepción</i> : Juan Arellano V., Nancy Bastías V., Dra. Carolyn Fernández B., Rocío Glaría L., Olga Matus B., Javiera Ortega B., Paula Parra P., Mary Jane Schilling N. De <i>Universidad San Sebastián</i> : Dr. Horacio Saigado F. y Dra. Giulietta Vaccarezza G. De <i>Universidad Católica de la Santísima Concepción</i> : Marcela Hechenleitner C. y Dra. Alejandra Nocetti de la B. De <i>Universidad Católica de Temuco</i> : Dr. Patricio Lagos R. y Dra. Josselinne Toirkens N. De <i>Universidad del Bío Bío</i> : Dr. Juan Carlos Briede W.		
Patrocinador:	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT Regular 1190931)		
Este documento de Consentimiento Informado tiene dos partes:			
– Información (proporciona información sobre el estudio)			
– Formulario de Consentimiento (para firmar si está de acuerdo en participar)			
Se le entregará una copia de la primera parte del Consentimiento Informado como garantía de las condiciones de su participación.			
Código <input type="text"/>			

PARTE I: INFORMACIÓN

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

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

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

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

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

Procedimiento: Su participación consistirá en responder un conjunto de cuatro cuestionarios, el



Universidad de Concepción



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

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

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

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

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

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

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

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





Universidad de Concepción



Código

PARTE II: Formulario de Consentimiento

ANTES DE FIRMAR ESTE CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

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

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

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

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

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

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

