

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**



**FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, REGIÓN DEL BIO BÍO,
CHILE, 2022**

TESIS

Presentada por:

Mg. Marcela Inés Hechenleitner Carvalho

ORCID: 0000-0001-7351-6209

Asesor:

Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones

ORCID: 0000-0002-8892-5897

**Para Obtener el Grado Académico de:
DOCTORA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA
TACNA – PERÚ
2024**

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA



FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, REGIÓN DEL BIO BÍO,
CHILE, 2022

TESIS

Presentada por:

Mg. Marcela Inés Hechenleitner Carvallo

ORCID: 0000-0001-7351-6209

Asesor:

Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones

ORCID: 0000-0002-8892-5897

Para Obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2024

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis
**FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, REGIÓN DEL BIO BÍO,
CHILE, 2022**

Presentada por:

Mg. MARCELA INÉS HECHENLEITNER CARVALLO

**Tesis sustentada y aprobada el 22 de marzo de 2024, ante el
siguiente jurado examinador:**

PRESIDENTE: Dra. Cecilia Claudia MONTESINOS VALENCIA

SECRETARIO: Dr. Luis Celerino CATACTORA LIRA

VOCAL: Dr. Rina María ÁLVAREZ BECERRA

ASESOR: Dra. Rafaela Teodosia HUERTA CAMONES

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo: MARCELA INÉS HECHENLEITNER CARVALLO, en calidad de Doctorando del Doctorado en Educación en Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con RUT: 11.925.892-8

Soy autor (a) de la tesis titulada: “FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS ACADÉMICOS DEL ÁREA DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, REGIÓN DEL BIO BÍO, CHILE, 2022”, con asesora: Dra. Rafaela Teodosia HUERTA CAMONES.

DECLARO BAJO JURAMENTO:

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctora en Educación en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 19% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor(a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento. De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Perú, Tacna, 22 de marzo de 2024.



Mg. Marcela Inés Hechenleitner Carvalho

RUT. 11.925.892-8

AGRADECIMIENTOS

A mis amados hijos Vicente e Ignacio, por su comprensión por tantas horas postergados, cuando mis horas de trabajo consumieron nuestro tiempo familiar. Fueron el motor para continuar con este desafío y demostrar que no hay límites, que sólo se necesita querer, perseverar y amar lo que se hace para llegar a la meta.

A los que creyeron que lo podía lograr, amigos, amigas y colegas, porque fueron la fuerza y me extendieron una mano cuando lo necesité.

A mi maestra guía Dra. Amely Vivas, y mi maestra asesora Dra. Rafaela Huerta, por su sapiencia al guiarme y apoyarme en esta investigación. Sus consejos fueron siempre útiles para llegar al final de este desafío. Muchas gracias por sus orientaciones.

Y, ante todo, a Dios y el universo, por darme la fuerza, sabiduría y conocimiento, en este desafío y dejarme las enseñanzas necesarias para los muchos otros proyectos que vendrán en mi vida.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis hijos Vicente e Ignacio, sin la fuerza que me inspiran, no habría podido llegar al final de este desafío. Por su paciencia, silencio y comprensión. Por su enorme grandeza al ceder nuestro tiempo en familia y permitirme concluir con este proyecto. Son el motor que me moviliza cada día a ser una mejor persona y profesional.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
PÁGINA DEL JURADO	iv
DECLARACIÓN JURADA	v
AGRADECIMIENTOS	vii
DEDICATORIA	viii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	ix
NDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE ÁPICES	xvii
RESUMEN	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	5
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.2.1. Interrogante principal	17
1.2.2. Interrogantes secundarias	18
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.4.1. Objetivo general	21
1.4.2. Objetivos específicos	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	22
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	22
2.1.1. Antecedentes internacionales	22
2.1.2. Antecedentes nacionales	29
2.2. BASES TEÓRICAS	31
2.2.1. Formación docente	31
2.2.1.1. Dimensiones de la formación docente	35

2.2.1.1.1. Dimensión: Capacitación disciplinar	35
2.2.1.1.2. Indicadores de la dimensión capacitación disciplinar	36
2.2.1.1.2.1. Grado académico disciplinar	36
2.2.1.1.2.2. Años de experiencia disciplinar	38
2.2.1.1.2. Dimensión: Capacitación pedagógica	38
2.2.1.1.2.1. Indicadores de la dimensión capacitación pedagógica	40
2.2.1.1.2.1.1. Método de enseñanza	40
2.2.1.1.2.1.2. Evaluación	40
2.2.1.1.2.1.3. Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)	41
2.2.1.1.2.1.4. Planificación pedagógica o educativa	42
2.2.1.1.3. Dimensión: Rol docente	43
2.2.1.1.3.1. Indicadores de la dimensión rol docente	48
2.2.1.1.3.1.1. Facilitador del aprendizaje	48
2.2.1.1.3.1.2. Promotor de ambientes de aprendizaje	49
2.2.1.1.3.1.3. Evaluador de aprendizaje	50
2.2.1.1.3.1.4. Planificador de aprendizajes	50
2.2.2. Práctica pedagógica	50
2.2.2.1. Dimensiones de la práctica pedagógica	53
2.2.2.1.1. Dimensión: Planificación de la enseñanza	54
2.2.2.1.1.1. Indicador de la dimensión planificación de la enseñanza: Syllabus	55
2.2.2.1.2. Dimensión: Metodología de la enseñanza	57
2.2.2.1.2.1. Indicador de la dimensión metodología de la enseñanza: Método	58
2.2.2.1.3. Dimensión: Evaluación de los aprendizajes	59

2.2.2.1.3.1. Indicadores de la dimensión evaluación de los aprendizajes	60
2.2.2.1.3.1.1. Instrumentos de evaluación	60
2.2.2.1.3.1.2. Tipo de evaluación	62
2.2.2.1.4. Dimensión: Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje	64
2.2.2.1.4.1. Indicadores de la dimensión aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizajes	66
2.2.2.1.4.1.1. Transmisión del mensaje	66
2.2.2.1.4.1.2. Atención y comprensión	66
2.2.2.1.5. Dimensión: Uso de recursos tecnológicos	67
2.2.2.1.5.1. Indicadores de la dimensión uso de recursos tecnológicos	68
2.2.2.1.5.1.1. Uso de TIC	68
2.2.2.1.5.1.2. Creación de recursos audiovisuales e interactivos	68
2.2.2.1.6. Dimensión: Reflexión pedagógica	69
2.2.2.1.6.1. Indicador de la dimensión reflexión pedagógica: Intercambio de experiencias pedagógicas	71
2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	72
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	79
3.1. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	79
3.1.1. Hipótesis general	79
3.1.2. Hipótesis específicas	80
3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	81
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	85
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	86
3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	86
3.6. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	87
3.7. POBLACIÓN Y MUESTRA	88
3.7.1. Población	88

3.7.2. Muestra	88
3.8. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	89
3.8.1. Procedimiento	89
3.8.2. Técnicas de recolección de los datos	90
3.8.3. Instrumentos para la recolección de los datos	90
3.8.4. Validación y confiabilidad del instrumento	91
3.9. TRATAMIENTO DE LOS DATOS	94
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	97
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	97
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	98
4.3. RESULTADOS	99
4.3.1. Caracterización de la muestra	99
4.3.2. Resultados de la variable X: formación docente	103
4.3.3. Resultados de la variable Y: prácticas pedagógicas	119
4.3.4. Resumen de los resultados de las variables X e Y	128
4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA	129
4.5. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS	131
4.5.1. Comprobación de hipótesis específicas	131
4.5.2. Comprobación de la hipótesis general	140
4.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	142
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	156
CONCLUSIONES	157
RECOMENDACIONES	160
REFERENCIAS	164
APÉNDICES	193

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Competencias pedagógicas de un docente universitario según Zabalza (2006).	10
Tabla 2: Roles del docente en el área de la salud de Harden et. al. (1997)	12
Tabla 3: Roles y actividades del docente en carreras de la salud.	46
Tabla 4: Variables, dimensiones, indicadores, reactivos y escala de medición	84
Tabla 5: Validación del instrumento formación docente	93
Tabla 6: Validación instrumento prácticas pedagógicas	93
Tabla 7: Descripción de la muestra de docentes de las carreras de la salud de la UCSC	100
Tabla 8: Estadística descriptiva indicador años de experiencia disciplinar	104
Tabla 9: Estadística descriptiva del instrumento formación docente en su dimensión formación pedagógica.	105
Tabla 10: Estadística descriptiva del cuestionario Formación Docente, dimensión capacitación pedagógica: Capacitaciones recibidas por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	106
Tabla 11: Docentes capacitados en las carreras de la salud de la UCSC	107
Tabla 12: Estadística descriptiva del cuestionario Formación Docente dimensión rol docente.	113
Tabla 13: Resumen estadística descriptiva de las dimensiones de la variable independiente formación docente.	118
Tabla 14: Estadística descriptiva de la variable dependiente: prácticas pedagógicas	120
Tabla 15: Resumen estadística descriptiva de la variable dependiente: prácticas pedagógicas	127

Tabla 16: Resumen estadística descriptiva de las variables Formación docente y Prácticas pedagógicas	128
Tabla 17: Prueba de normalidad de datos	130
Tabla 18: Análisis de correlación de Pearson: para los indicadores de la dimensión capacitación disciplinar	132
Tabla 19: Análisis de correlación de Pearson: relación entre la variable práctica pedagógica y la dimensión capacitación disciplinar	133
Tabla 20: Análisis de correlación de Pearson: relación entre la variable prácticas pedagógicas y la dimensión capacitación pedagógica.	136
Tabla 21: Análisis de correlación de Pearson: relación entre la variable práctica pedagógica y la dimensión rol docente	138
Tabla 22: Análisis de correlación de Pearson: relación entre las variables	141

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Círculo vicioso entre docentes y estudiantes cuando el docente no cuenta con una capacitación adecuada.	16
Figura 2: Procedimiento de correlación y tipo de investigación	85
Figura 3: Distribución de profesionales en relación con su disciplina	102
Figura 4: Grado académico disciplinar de los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	104
Figura 5: Capacitaciones recibidas por los docentes en métodos de enseñanza	108
Figura 6: Capacitaciones recibidas por los docentes en métodos de evaluación	109
Figura 7: Capacitaciones recibidas por los docentes en Tecnologías de la información y comunicación (TIC)	110
Figura 8: Capacitaciones recibidas por los docentes en planificación pedagógica o educativa	111
Figura 9: Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador facilitador de aprendizajes.	114
Figura 10: Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador promotor de ambientes de aprendizajes	115
Figura 11: Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador evaluador de aprendizajes.	116
Figura 12: Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador planificador de aprendizajes.	117
Figura 13: Metodologías de la enseñanza utilizadas por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	121
Figura 14: Tipos e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	122
Figura 15: Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes presentes en los docentes de las carreras de la salud de la UCSC.	123

Figura 16: Uso de TIC para la docencia en los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	124
Figura 17: Creación de recursos audiovisuales e interactivos por parte de los docentes de las carreras de la salud de la UCSC	125
Figura 18: Reflexión pedagógica realizada por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC.	126
Figura 19: Dispersión de variables correlacionadas capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas	134
Figura 20: Dispersión de variables correlacionadas capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas	136
Figura 21: Dispersión de variables correlacionadas rol docente y prácticas pedagógicas	139
Figura 22: Dispersión de variables correlacionadas formación docente y prácticas pedagógicas	142

ÍNDICE DE ÁPICES

	Pág.
Ápice 1: Matriz de consistencia	193
Ápice 2: Certificación del comité de ética	196
Ápice 3: Consentimiento informado	198
Ápice 4: Matriz de contenido para la evaluación de expertos	201
Ápice 5: Tabla de datos validación por juicio de expertos del cuestionario sociodemográfico	214
Ápice 6: Tabla de datos validación juicio de expertos cuestionario formación docente.	215
Ápice 7: Tabla de datos validación juicio de expertos cuestionario prácticas pedagógicas.	217
Ápice 8: Instrumentos para la recolección de datos y cuestionario sociodemográfico	218
Ápice 9: Tablas de datos del pilotaje: Formación docente	226
Ápice 10: Tabla de datos pilotaje: Prácticas pedagógicas	227
Ápice 11: Tabla de datos del cuestionario sociodemográfico	228
Ápice 12: Tabla datos del cuestionario capacitación pedagógica	229
Ápice 13: Tabla de datos del cuestionario rol docente	230
Ápice 14: Tabla de datos del cuestionario prácticas pedagógicas	231

RESUMEN

El objetivo de esta tesis doctoral fue determinar el impacto de la formación docente en las prácticas pedagógicas de los académicos de las carreras del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022. Se utilizó una investigación de tipo descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental de corte transeccional. La muestra incluyó a cincuenta y ocho (58) académicos, mediante un procedimiento no probabilístico. Se aplicaron dos cuestionarios de creación propia, previamente validados. El cuestionario formación docente estuvo conformado por cuarenta y cuatro (44) ítems divididos en tres dimensiones: capacitación disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente. El cuestionario prácticas pedagógicas comprendió cincuenta y dos (52) ítems distribuidos en las dimensiones: planificación, metodologías, evaluación, aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, uso de los recursos tecnológicos y reflexión pedagógica. La información fue recogida a través de preguntas abiertas, reactivos de escala dicotómica y tipo likert de frecuencia que obtuvieron una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach) 0,922 y 0,856 para el cuestionario formación docente y prácticas pedagógicas respectivamente. Los resultados mostraron una correlación positiva y moderada ($r=0,559$) entre la formación docente y las prácticas pedagógicas. Se comprobó que no existe correlación estadísticamente significativa entre la capacitación disciplinar y pedagógica con las prácticas pedagógicas, sin embargo, el rol docente mostró una correlación positiva moderada a considerable ($r=0,647$). Se concluyó que, si bien la formación docente tiene un efecto positivo sobre la práctica pedagógica, la dimensión rol docente determina las prácticas pedagógicas. Se recomienda, fortalecer los planes formación docente, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas en las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile.

Palabras claves: formación docente, capacitación disciplinar, capacitación pedagógica, rol docente, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis was to determine the impact of teacher training on the pedagogical practices of the academics of the careers in the health area of the Universidad Católica de la Santísima Concepción, Bio Bío region, Chile, 2022. Descriptive-correlational research, with a non-experimental transectional design. The sample included fifty-eight (58) academics, using a non-probabilistic procedure. Two self-created questionnaires, previously validated, were applied. The teacher training questionnaire consisted of forty-four (44) items divided into three dimensions: disciplinary training, pedagogical training, and teaching role. The pedagogical practices questionnaire included fifty-two (52) items distributed in the dimensions: planning, methodologies, evaluation, communicational aspects and learning environment, use of technological resources and pedagogical reflection. The information was collected through open questions, dichotomous scale items and frequency likert type that obtained a high reliability (Cronbach's Alpha) 0.922 and 0.856 for the teacher training and pedagogical practices questionnaire, respectively. The results showed a positive and moderate correlation ($r=0.559$) between teacher training and pedagogical practices. It was found that there is no statistically significant correlation between disciplinary and pedagogical training with pedagogical practices, however, the teaching role showed a moderate to considerable positive correlation ($r=0.647$). It was concluded that although teacher training has a positive effect on pedagogical practice, the teacher role dimension determines pedagogical practices. It is recommended to strengthen teacher training plans, in order to improve pedagogical practices in health careers at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, Bio Bío region, Chile.

Keywords: teacher training, disciplinary training, pedagogical training, teaching role, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual en la Educación Superior, cuyas directrices fueron dadas por las exigencias del mundo moderno, y consolidadas en los tratados del proceso de Bolonia (1999) y la posterior creación de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha redireccionado el cómo las instituciones Universitarias deben realizar sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichas prácticas se orientan en un modelo educativo basado en competencias y acciones pedagógicas centradas en el estudiante, con actividades que permitan demostrar autonomía en el proceso de formación de este (De Miguel, 2003; Álvarez-Rojo et al., 2009).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico sobre la Educación Superior en Chile (OECD, 2009) identificó que una de las debilidades en Educación Superior es la calidad de la docencia universitaria, ya que ésta, aún se encuentra principalmente centrada en la memorización de contenidos y la evaluación orientada simplemente a la reproducción, así como también, que existe un déficit en las prácticas pedagógicas orientadas al trabajo autónomo y colaborativo (González, 2010).

En este contexto, la Educación Superior tiene el desafío permanente en la mejora continua de la calidad de la enseñanza, siendo necesario para ello, entregar a los docentes las herramientas pedagógicas, que permitan realizar prácticas docentes coherentes y pertinentes a las necesidades de la realidad universitaria actual y cambiante, para así, con ello, mejorar la calidad de la docencia entregada, que posteriormente se traducirá en un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Además de lo anterior, es necesario instaurar un cambio de paradigma en los docentes, estableciendo prácticas reflexivas sobre su propio desempeño, competencia indispensable en los tiempos de incertidumbre que vive el mundo actual, y traspasar esta práctica crítica y reflexiva a los estudiantes que se

enfrentarán a escenarios laborales dinámicos, una vez egresados de las instituciones superiores (Barnett, 2000; Barnett y Coate, 2005).

Para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas es indispensable formar a los docentes universitarios en este aspecto. Es aquí, donde cobra especial importancia el tipo de formación docente que reciben los docentes universitarios no pedagogos y cómo éstas impactan en el quehacer del docente universitario.

La mayoría de las universidades chilenas cuentan con centros de capacitación en docencia universitaria, apoyando a los docentes que por formación no tienen instrucción pedagógica. Estos centros de formación en docencia universitaria están encargados de formar y entregar las herramientas mínimas a sus docentes para que puedan realizar una práctica pedagógica que cumpla con los estándares de calidad exigidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2015) y los instaurados por sus propias instituciones de educación superior.

Por otra parte, el área de formación de carreras en ciencias de la salud, también se han hecho cargo de estos requerimientos implementado en todas las Facultades de Medicina chilenas una unidad de capacitación y apoyo, agrupada en la Red de Unidades de Educación en Ciencias de la Salud (González, Grez, Nitsche, Riquelme, 2018; <http://www.educmed.cl/red/>). Dicho requerimiento también obedece a los estándares internacionales para la Educación Médica entregados en el año 1998 por la World Federation for Medical Education (WFME, 2012) y cuyos objetivos apuntan a la mejora de la calidad educativa, a la evaluación y a la acreditación.

Posteriormente, en la Declaración de Granada del año 2001, en la cual Chile estuvo presente a través de la Asociación de Facultades de Medicina Chilenas (ASOFAMECH), se establece que las Facultades de Medicina deben entre otras cosas... “estimular la investigación en Educación Médica, con especial referencia al desarrollo curricular considerando la creación de una unidad de educación

médica” (“Declaración de Granada sobre estándares en la Educación Médica de Pregrado (24 de octubre de 2001)”, 2004, párr. 6).

Las unidades de educación médicas mencionadas en la Declaración de Granada, hoy se han ampliado a unidades de educación en ciencias de la salud abarcando a todas las carreras sanitarias. Dichas unidades, al igual que los centros de capacitación y perfeccionamiento dispuestos en las instituciones de educación superior chilenas tienen como objetivo apoyar el desempeño pedagógico de sus docentes y fomentar la realización de una enseñanza de calidad con el propósito de cumplir con los perfiles de egreso de sus estudiantes y los estándares de calidad tanto nacionales como internacionales.

Como ya se mencionó anteriormente la capacitación y perfeccionamiento continuo de los docentes no pedagogos son un requerimiento de la educación superior actual, y en este contexto este estudio se basa en “formación docente y prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022”.

El primer capítulo aborda el planteamiento del problema a investigar, sus interrogantes, objetivos y la justificación de la investigación. Permitiendo tener claridad de lo que pretende este estudio en base a la realidad internacional, nacional y local y el por qué es necesario investigar el problema, identificando los aportes en el área de estudio.

En el segundo capítulo, se desarrolla la fase de contextualización teórica y práctica basado en la mirada de diferentes autores, la definición de los conceptos claves para el estudio con una reflexión crítica del tipo de capacitación pedagógica que deben poseer los docentes de la educación superior no pedagogos y como deben realizar sus prácticas docentes. Entendiendo que una buena formación docente conlleva a buenas prácticas pedagógicas.

El tercer capítulo, desarrolla la hipótesis a trabajar, así como también se da a conocer el enfoque metodológico empleado en el estudio, diseño del estudio, definición de las variables sus indicadores, descripción de la muestra, recolección de datos a través de encuestas y documentación oficial de la institución donde se llevó a cabo el estudio.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados. Aquí, en primer lugar, se incluyó un análisis estadístico descriptivo (promedio, desviación, mínimo y máximo) de las respuestas a los reactivos; y, en segundo lugar, se efectuó el análisis de correlación de Pearson que permitió comprobar o rechazar las hipótesis planteadas. Además, se incluyó la discusión de esos resultados frente a la evidencia de otras investigaciones y de los postulados de los autores que fundamentaron el marco teórico. Finalmente, se formularon las conclusiones y las recomendaciones.

Esta investigación pretende ser un aporte en el área de las carreras de la salud para contribuir a la calidad de la educación entregada a los estudiantes del área sanitaria a través de la entrega de información relevante para intervenir las capacitaciones entregadas a los docentes y con ello mejorar las prácticas pedagógicas en el área de las carreras de la salud.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El escenario universitario, en todo el mundo, ha tenido diversas transformaciones relacionadas al aumento del número de matrículas y la democratización de la educación (OECD, 2009). Lo anterior ha exigido que en las últimas décadas se transitado de un modelo de enseñanza tradicional, donde el docente es la fuente de la información y conocimiento, y el estudiante un simple receptor (Biggs, 1999; De Miguel, 2003; González, 2010; Mérida, 2006; Padilla y Gil, 2008), hacia un modelo más activo del estudiante, que utiliza diversos métodos de enseñanza participativa, de tal manera de asegurar la calidad de la educación y permitir que los futuros profesionales puedan enfrentar los desafíos de un mundo globalizado (Postareff, Lindblom y Nevgi et al., 2007; Troncoso, Díaz, Amaya, y Pincheira, 2019; Castillo-Montes y Ramírez-Santana, 2020; Reinoso-González y Hechenleitner-Carvallo, 2020; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021; Enríquez-Chasin, 2021, Hechenleitner-Carvallo y Romero-Mardones, 2022).

El objetivo de este nuevo modelo formativo centrado en el estudiante es entregar una educación integral, pertinente y desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los desafíos laborales que demanda la sociedad actual e internacionalizar la educación, adecuando el currículum a las realidades de cada país (Pérez, 2018; Villegas-Villegas, Alderrama-Hidalgo y Suárez-Amaya, 2019).

La Society for Teaching and Learning in Higher Education (<https://www.stlhe.ca/>) ha propuesto 9 principios éticos en la docencia en la educación superior dentro de las cuales se encuentra las competencias pedagógicas. Esta competencia demanda, además de dominio y conocimiento de su disciplina, poseer *“conocimientos y habilidades pedagógicas adecuadas, incluida la comunicación de objetivos, la selección de métodos de instrucción efectivos, la*

provisión de prácticas y oportunidades de retroalimentación, y la adaptación de la diversidad de los estudiantes” (Murray, Gillese, Lennon, Mercer, y Robinson, 2014, párr. 12).

Para la ejecución efectiva de este modelo formativo centrado en el estudiante es importante que los docentes tengan claridad en cómo deben desarrollar sus actividades en el aula, y para ello, deben contar con las herramientas pedagógicas necesarias para la correcta realización de sus prácticas docentes (Jiménez-Hernández, González-Ortiz y Tornel-Abellán, 2018).

La falta de capacitación de los docentes universitarios crea un círculo vicioso que favorece las malas prácticas docentes. Un docente que fue educado hace diez o más años atrás y no ha recibido capacitación y actualización pedagógica, tiende a repetir el modelo de su maestro, lo que, en el siglo XXI, no permite formar profesionales capaces de desenvolverse en una sociedad dinámica y caracterizada por la incertidumbre (Flores-Zapata y Aballe-Pérez, 2018).

Por otro lado, la falta de capacitación y actualización pedagógica impide el desarrollo de aprendizajes profundos en los estudiantes, ya que el docente no capacitado seguirá representando el rol de un trasmisor de conocimientos, impidiendo de esta manera, la evolución de los estudiantes y la consecución del logro de los aprendizajes (Flores-Zapata y Aballe-Pérez, 2018). El no contar con una buena capacitación en el ámbito pedagógico de los docentes no pedagogos, finalmente repercute en la calidad de la educación entregada a los estudiantes y traerá como consecuencia la formación de profesionales que no podrán adaptarse a las exigencias laborales del siglo XXI.

Es así que, para cumplir con las actuales demandas pedagógicas las instituciones de Educación Superior en todo el mundo, se han visto en la necesidad de implementar, un abanico de capacitaciones para sus docentes que van desde, talleres, cursos, diplomados y magister, convirtiendo esta estrategia de capacitación

en un pilar para mejorar la calidad de la educación que entregan a sus estudiantes (Postarreff et al., 2007; Villalobos y Melo, 2008; Stes, Min-Leliveld, Gijbels and Van Petegem, 2010; Heras-Castillo, 2017; Malpica-Cáceres, 2021).

En esta línea, prestigiosas universidades a nivel mundial han dispuesto una gama de capacitaciones y perfeccionamientos para docentes universitarios, ya sea, en modalidad presencial y/o virtual, lo que ha permitido que un gran número de docentes puedan acceder a capacitaciones de calidad. Ejemplo de ello, son las de Universidad de Oxford (<https://www.ox.ac.uk/>), Universidad de Harvard (<https://www.harvard.edu/>), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (<https://www.uc.cl/>), Universidad de Chile (UdeCh) (<https://www.uchile.cl/>), Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (<http://cidd.ucsc.cl/>; <http://ofecs.ucsc.cl/>), entre muchas más.

Empero que muchas universidades y asociaciones del área de la educación en ciencias de la salud realizan esfuerzos en capacitar a los docentes no pedagogos que imparten docencia en las carreras sanitarias, existe escasa evidencia bibliográfica del impacto o efecto que estas han tenido sobre las prácticas de los docentes. Hace sólo algunos años que se ha comenzado a estudiar las prácticas docentes en carreras del área de la salud y su impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En Brasil se estudió el significado que le dan los profesionales de la salud a la práctica docente, revelando que especialmente en la carrera de medicina los profesionales médicos perciben la docencia como una actividad secundaria a su profesión, y en docencia usan más el sentido común y tienden a repetir modelos de enseñanzas añejos y muy poco pertinente a las necesidades actuales (Batista y Souza, 1998).

Enríquez-Chasin (2021) realizó un estudio de carácter cualitativo-descriptivo realizado en Ecuador, utilizando como técnica de recolección de datos

la entrevista en profundidad y para la interpretación de los mismos, el método etnográfico. En este estudio se entrevistaron docentes y neuro-psicólogos llegando a la conclusión que los docentes realizan prácticas con ciertos enfoques tradicionales, identificando la monopolización de las clases por parte del docente, el uso de pizarra y la no consideración de los estilos de aprendizajes de los estudiantes para la planificación de las actividades didácticas. Dichos hallazgos, están en estrecha relación con la desmotivación de los estudiantes y la poca efectividad de la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También en Brasil, se realizó un estudio cualitativo donde entrevistó a 35 docentes médicos a través de preguntas abiertas entre las cuales se preguntó acerca de la formación y práctica docente. En dicho estudio se observó que los docentes médicos no sistematizan sus prácticas docentes y que la reflexión de sus prácticas se limita sólo a la lectura de literatura, no hay discusión grupal de las experiencias pedagógicas, quedando las prácticas docentes reducida a una visión individualista y que además no es compartida (Da Silva Campos Costa, 2010).

Por otro lado, el mismo autor hace énfasis en lo negativo que puede llegar a ser una autoformación sin un plan de capacitación dirigido y enfocado a profesionalizar la actividad docente universitaria en las carreras de medicina, ya que podría incorporar en los docentes médicos enfoques equivocados sobre el significado de ejercer la docencia en la universidad (Da Silva Campos Costa, 2010).

En el ámbito de la educación médica se ha estudiado las características y competencias pedagógicas que debe tener un docente del área de la salud. Es así como Fasce (2004) identificó en su revisión bibliográfica cuatro áreas pedagógicas que debe dominar un docente médico, al menos en sus conceptos básicos: Evaluación, estrategias metodológicas, aprendizaje en adultos y currículum.

Por otro lado, desde hace más de una década se promueve una práctica docente en medicina que sea reflexiva y favorezca el aprendizaje activo (Rodríguez-

Gómez, 2004), entendiendo que la educación es más que el traspaso de información desde al profesor al estudiante, sino que la educación es una herramienta para la transformación y desarrollo social, por tal motivo una práctica pedagógica debe ser siempre un proceso reflexivo en pro del aprendizaje de los estudiantes (Vera-Carrasco, 2016).

En el 2012, Esteban, Laínez, Menjívar, Monroy y Quan, en un estudio de carácter mixto, basado en las diez competencias definidas por Zabalza (2006) (tabla 1) y realizado en conjunto entre la Universidad Autónoma de Madrid y varias universidades públicas centroamericanas (Costa Rica, El Salvador, Panamá, Honduras y Nicaragua) en una muestra que incluyó a profesores médicos y estudiantes de tercer a quinto año de la carrera de medicina, cabe destacar que el 74,7% de los profesores encuestados poseía 14 años o más de ejercicio docente, identificaron la percepción del desarrollo de las competencias docentes de los profesores médicos, con el fin de planificar un proyecto de formación pedagógica que fortalezca las prácticas docentes. Es así como determinaron, que el 66% de los docentes encuestados había recibido capacitaciones pedagógicas durante los últimos 5 años. Estas capacitaciones mayoritariamente correspondían a cursos cortos y sólo un 11,9% había realizado estudios de maestría en educación.

Tabla 1

Competencias pedagógicas de un docente universitario según Zabalza (2006).

Competencias	
1.	Planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje
2.	Selección y presentación de los contenidos
3.	Explicación e información comprensible
4.	Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
5.	Didáctica de aprendizaje
6.	Relación profesor alumno
7.	Tutorías y acompañamiento a los estudiantes
8.	Evaluación
9.	Reflexión e investigación sobre la enseñanza
10.	Sentido de pertenencia institucional

Nota: Modificado de Esteban, et al., 2012 (p 82-84).

La percepción de los docentes de las universidades centroamericanas, en cuanto al dominio de las competencias pedagógicas medidas en el estudio de Esteban, et al. (2012), mostraron que las competencias mejor valoradas son información y explicación comprensible, relación profesor-alumno, sentido de pertenencia institucional y las de menor valoración son: manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y reflexión e investigación sobre la enseñanza.

Una buena práctica docente va de la mano con un conjunto de competencias básicas en el área pedagógica que deberá tener un docente del área de la salud, dentro de ellas, se destacan las competencias cognitivas (dominio disciplinar), didácticas (metodologías centradas en el estudiante, planificación y evaluación) y competencias administrativas o de gestión del conocimiento (Vera-Carrasco, 2016; Del Castillo-Castro y Chamán-Cabrera, 2021).

Nadie puede negar que las exigencias de la educación del siglo XXI han provocado un cambio al momento de identificar las competencias que debe tener un docente para ejercer la enseñanza en el aula o en la clínica. Sin embargo, y gracias a los estudios de muchos investigadores de la educación médica, lo que se propone hoy en día, como competencias básicas de un docente universitario del área de la salud no pedagogo, no están tan distante de lo que ya se propuso varios años atrás por Fasce (2004), Rodríguez-Gómez, (2004) y Vera-Carrasco (2016) a partir de sus revisiones bibliográficas y observación de sus facultades en Chile, Colombia y Bolivia. Los anteriores autores coinciden en que las competencias básicas de un docente del área de la salud deben comprender dominio en evaluación, estrategias de enseñanza currículum, dominio disciplinar y autorreflexión de sus prácticas docentes.

A las competencias antes mencionadas se agrega otro componente importante a la hora de identificar las competencias y el perfil que debe poseer un docente del área de la salud, este componente son los roles que debe ejercer un docente del área de la salud. Harden, Davis y Crosby (1997) identifica doce roles que debe desempeñar un docente médico y que su formación en docencia debiese desarrollar (tabla 2).

Tabla 2*Roles del docente en el área de la salud de Harden et. al. (1997)*

Área	Roles
Proveedor de información	1. Docente en clases teóricas 2. Docente en las prácticas o clínicas
Modelo de rol	3. Modelo en el ámbito laboral 4. Modelo en el ámbito de la enseñanza
Facilitador	5. Mentor o tutor del estudiante 6. Facilitador del aprendizaje
Examinador	7. Planificador de las evaluaciones 8. Evaluador del currículum y planes de enseñanza
Planificador	9. Planificador del currículum 10. Organizador del curso
Desarrollador de recursos	11. Productor de guías de estudio 12. Creador de recursos y materiales educativos

Nota: Modificado de Torales, Kunzle-Elizeche, Barios, Ríos-González, Barrail, González-Urbieto y Real, 2018.

De los roles y competencias pedagógicas que debe tener un docente del área de la salud se desprende la necesidad de entregar un perfeccionamiento en formación pedagógica de manera planificada, basada en el perfil del docente que se necesita para ejercer la docencia, en la experiencia y el diálogo para guiar al docente hacia nuevas y más efectivas formas de enseñar y desempeñar su labor docente.

En esta línea, países como Ecuador, proponen un modelo de capacitación a para los docentes universitarios de manera sistémica, el cual involucra primero la detección de necesidades de capacitación según lo que la institución declara y espera entregar; segundo, las necesidades de capacitación en función a las evaluaciones de los desempeños de los docentes, para cubrir las debilidades detectadas; y las necesidades de acuerdo a la oferta académica, que dice relación con el tipo de carreras que ofertan (Andrade, Siguenza y Chitacapa, 2020).

Torres-Calixto (2021) en su revisión bibliográfica “Tendencias y retos de la educación médica”, destaca la importancia del cambio de roles del docente y del estudiante de la educación en ciencias de la salud, transitando desde una enseñanza dirigida a una en la que el docente sea un facilitador y el estudiante el verdadero protagonista de su aprendizaje. La enseñanza debe ser realizada en pequeños grupos ya sea en el aula o en los centros de prácticas clínicas a través de metodologías activas.

La enseñanza en las carreras sanitarias debe estar basada en la práctica reflexiva y el análisis de estrategias de desarrollo docentes para la conducción a la excelencia académica y la calidad de la enseñanza entregada por la institución (Torres-Calixto, 2021). Lo anterior, hace necesario un plan de capacitaciones docentes de manera permanente y por otro lado, involucra un cambio de paradigma en los docentes del área de la salud, los cuales deben profesionalizar sus acciones pedagógicas.

Por otra parte, el área de formación de carreras en ciencias de la salud en Chile, también se ha hecho cargo de estos requerimientos de formación docente, implementado en todas las Facultades de Medicina chilenas una unidad de capacitación y apoyo, agrupadas en la Red de Unidades de Educación en Ciencias de la Salud (González, et al., 2018).

Las Facultades de Medicina chilenas, a través de sus unidades y/o Departamentos de Educación Médica o en Ciencias de la Salud, se han hecho parte de las demandas de capacitación pedagógica, ofreciendo perfeccionamientos pedagógicos a los docentes del área sanitaria, así encontramos programas de diplomados y magister en Educación, como las de la Universidad de Concepción (UdeC) (<https://www.udecmed.cl/postgrado/magister/>), Universidad de Chile (UdeCh) (<https://www.uchile.cl/postgrados/10290/educacion-en-ciencias-de-la-salud>), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (<https://medicina.uc.cl/postgrado/magister/magister-en-educacion-medica->

ciencias-salud/), entre otras.

Sumado a lo anterior la Sociedad Chilena de Educación en Ciencias de la Salud (SOEDUCSA) entrega permanentemente capacitaciones y perfeccionamientos a sus socios y no socios en modalidad presencial y también virtual (Wright-Navarrete, 2009; <http://soeducsa.cl/>), en conjunto con la Red de Oficinas de Educación en ciencias de la Salud, perteneciente a la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) (<http://www.asofamech.cl/>), para mantener actualizados a los docentes no pedagogos que imparten docencia en el área preclínica y clínica.

Estudios recientes en la docencia en el área de la salud en Chile, muestran que existe una correlación entre la capacitación pedagógica y disciplinar, con las prácticas docentes apropiadas al modelo por competencias, es así, como se ha observado que quienes han tenido capacitaciones en los aspectos metodológicos y evaluativos, muestran mayores prácticas centradas en los estudiantes (Troncoso, Pérez, Vaccarezza, Aguilar y Muñoz, 2017).

Sin embargo, este cambio de las prácticas de enseñanza centradas en el estudiante, no necesariamente obedecen a las iniciativas de capacitación, tanto de las unidades de educación médica y los centros de capacitación de las instituciones de educación superior chilenas, por lo que, no existe certeza si son las capacitaciones y/o perfeccionamientos entregados, los detonantes de este cambio, puesto que se ha evidenciado que las prácticas de los docentes del área de la salud están asociadas a sus estrategias de aprendizaje, más que al tipo de capacitación recibida (Carrasco, Pérez, Torres y Fasce, 2016).

En las carreras de la salud de la región del Bio Bío, Chile, se ha visto que la reflexión de la enseñanza, por parte de los docentes, se centra en la formulación de los objetivos, la selección y organización de los contenidos, la selección y secuenciación de las actividades de enseñanza y evaluación y no en la evaluación

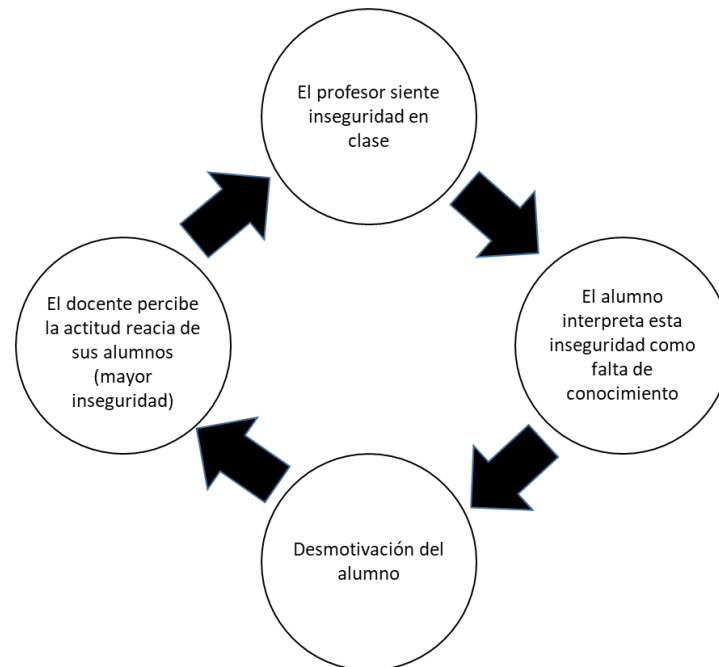
de sus propias acciones educativas (Ortega, Nocetti y Ortiz, 2015), es decir, aún se tiene en el colectivo universitario sanitario, un esquema basado en los contenidos y el logro de los resultados de aprendizaje, por encima de, una autoevaluación y reflexión del trabajo que realiza el docente universitario, con el fin de entregar una enseñanza de calidad.

La evidencia muestra que se ha efectuado un cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes sanitarios, pero esto no quiere decir, que han interiorizado la reflexión y la crítica de sus prácticas docentes en base a lo aprendido en las capacitaciones y/o perfeccionamientos a los cuales hayan tenido la posibilidad de acceder, o solo se limitan a implementar nuevas metodologías en su quehacer pedagógico, sin implementar una autoevaluación y autorreflexión de su trabajo como docente universitario.

La Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Santísima Concepción (UCSC) es relativamente nueva con recién 26 años desde su creación (<https://medicina.ucsc.cl/nuestra-facultad/>) por ende los docentes encargados de la enseñanza también son relativamente jóvenes, a eso sumar que no son pedagogos, siendo estos profesionales de la salud y disciplinas afines al área sanitaria, lo que significa que tienen escasa o nula formación pedagógica. Así como, tampoco podemos encontrar literatura respecto al impacto de las capacitaciones pedagógicas dentro de la Facultad de Medicina de la UCSC. Es conocido que la falta de experiencia y capacitación de los docentes trae consigo una alta motivación en perfeccionamiento, pero también, es posible que el docente, no se encuentre con los métodos adecuados para realizar su enseñanza y caer en la desmotivación cuando los estudiantes no responden como él espera, conformando un círculo vicioso en desmedro del aprendizaje de los estudiantes (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010) (figura 1).

Figura 1

Círculo vicioso entre docentes y estudiantes cuando el docente no cuenta con una capacitación adecuada.



Nota: Fondón et al., 2010.

Lo anteriormente expuesto, puede estar presente entre los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC, considerando, como ya se dijo anteriormente, que son relativamente jóvenes y no todos cuentan con una preparación pedagógica adecuada para las funciones de enseñanza que deben cumplir.

Otros problemas que puede traer la falta de capacitación pedagógica de los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC tienen relación con la planificación y gestión de los tiempos en el aula, acarreado dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también podría traer dificultades en la interrelación profesor-alumno disminuyendo la eficacia de la acción tutorial (Fondón et al., 2010).

El no tener docentes capacitados adecuadamente en el área pedagógica, según lo que ya hemos visto, puede dificultar el proceso de aprendizaje de los

estudiantes, generando desconfianza en el docente y falta o escasa retroalimentación en los procesos tutoriales o de atención a estudiantes, que finalmente se traducirá en una merma en la calidad de la enseñanza entregada. Por lo anterior, es muy importante que los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC cuenten con la debida formación en área pedagógica (metodologías, planificación, evaluación, TIC, entre otras).

Si bien, las medidas adoptadas por las universidades y las facultades de medicina chilenas y en especial en la Facultad de Medicina de la UCSC, enfocadas en la creación de centros de capacitación y apoyo pedagógico para el docente universitario sanitario, con el objeto de subsanar la falta de preparación pedagógica que presentan los mismos, parece estar dando frutos positivos, ya que se ha apreciado un cambio en la forma de la enseñanza de la educación en ciencias de la salud, pero aún no es posible afirmar fehacientemente que estas capacitaciones hayan sido aprovechadas en su totalidad y más aún, que hayan marcado un cambio en el paradigma de las prácticas docentes desde el punto de vista de considerar la docencia como una profesión dentro de su quehacer universitario.

Considerando que no existen estudios previos en la UCSC sobre el tema, es necesario evidenciar el tipo de formación docente recibida por los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC y como ésta ha impactado en sus prácticas pedagógicas.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

¿Cómo se relaciona la formación docente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?

1.2.2. Interrogantes secundarias

a) ¿Cómo se relaciona la capacitación disciplinar con las prácticas pedagógicas en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?

b) ¿Cómo se relaciona la capacitación pedagógica con las prácticas pedagógicas en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?

c) ¿Cómo se relaciona el rol docente con las prácticas pedagógicas del docente del área de la salud en académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista teórico este trabajo permitió construir y sistematizar el impacto que tienen las capacitaciones pedagógicas entregadas por la institución y la unidad de educación en ciencias de la salud de las Facultad de Medicina de la UCSC, a los docentes del área de la salud y permitió comprobar la relación directa entre el tipo de formación docente recibida y las prácticas pedagógicas.

Este trabajo también se justificó porque la formación docente realizada por los académicos impacta directamente en los estudiantes, en la calidad de la enseñanza y en el logro de los perfiles de egreso que declaran las diferentes carreras de la salud. Por lo tanto, es indispensable conocer cómo mejorar la formación docente y prácticas pedagógicas que permitan realizar una enseñanza en función de conseguir profesionales que cumplan con el perfil de egreso declarado en cada carrera, el cual debe estar ajustado a los estándares exigidos por las entidades nacionales e internacionales, tanto disciplinares como educativas (World Federation for Medical Education, WFME, 2012; Comisión Nacional de Acreditación, CNA, 2015).

Desde el punto de vista práctico este trabajo se justificó ya que el proceso de enseñanza aprendizaje, exige una continua formación docente y reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula, las capacitaciones pedagógicas ayudan al docente a la correcta elección de las metodologías y las evaluaciones, lo que es clave para mejorar el aprendizaje (Coll y Sánchez, 2008; Coll y Solé, 2001; Ramsden, 2003).

Estudios han revelado que las prácticas pedagógicas de docentes universitarios muestran ciertas deficiencias en los procesos de instrucción (Stes, De Maeyer, Gijbels y Van Petegem, 2013), a esto podemos agregar que las prácticas pedagógicas deben estar orientadas al apoyo del estudiante para su evolución y reflexión, y deben ser dinámicas respondiendo a los contextos educativos y las características del estudiantado (Coll y Sánchez, 2008).

El determinar cuáles son las fortalezas y debilidades pedagógicas de los docentes no pedagogos permitirá ofertar capacitaciones que le faciliten su quehacer docente en el aula, dirigir las acciones de capacitaciones hacia el desarrollo de competencias pedagógicas que debe tener un docente del área de la salud según los estándares nacionales e internacionales partiendo de las necesidades del contexto.

Este trabajo entregó información sobre la formación docente entregada a académicos del área de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas que realizan, permitiendo con esto, realizar intervenciones para la mejora continua de la enseñanza y con ello, el logro de los aprendizajes, cumpliendo así, con los perfiles de egreso que declaran las carreras sanitarias.

Por otro lado, el comprender como los docentes realizan sus prácticas pedagógicas producto de la formación y apoyo que han recibido de parte de sus instituciones, permitió reconocer las fortalezas y debilidades de los centros de capacitaciones pedagógicas de las instituciones de educación superior y de las unidades de educación en ciencias de la salud, siendo esto necesario, para continuar

con la mejora de la calidad de la educación y alcanzar la excelencia académica guiando a los docentes no pedagogos a una reflexión del quehacer docente, para la toma de consciencia de su rol como formador de futuros profesionales de la salud, y cómo ellos y sus prácticas pedagógicas influyen en el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico este trabajo se justificó porque al identificar la relación existente entre las capacitaciones recibidas por los docentes no pedagogos del área de la salud y sus prácticas docentes, así como también identificar si existe una relación directa y significativa entre las capacitaciones recibidas por los docentes, sus prácticas pedagógicas y el rol definido en la literatura que debe caracterizar a un docentes de las carreras sanitarias guiará las acciones necesarias para la mejora continua de la formación de los docentes no pedagógicos en las competencias necesarias para ejercer como docentes universitarios.

La información conseguida en este trabajo fue de mucha importancia para la estimular la formación docente y el desarrollo de nuevas líneas de capacitación y apoyo pedagógico lo que impactará positivamente en las prácticas pedagógicas y redundará en la mejora de la calidad de la educación entregada por la Facultad de Medicina de la UCSC, razón por la cual se aplicaron instrumentos para la recolección de datos diseñados y validados específicamente para este efecto, de tal manera de contextualizar las variables y medir su relación.

En el área pedagógica este trabajo pretendió enriquecer las prácticas pedagógicas de los docentes no pedagogos del área de la salud con el fin de entregar y promover las buenas prácticas pedagógicas, ya sea a través de las capacitaciones motivando a los docentes a una formación continua y a reflexionar sobre su rol como formador de los profesionales sanitarios.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la formación docente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

1.4.2. Objetivos específicos:

a) Establecer la relación entre la capacitación disciplinar con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

b) Establecer la relación entre la capacitación pedagógica con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

c) Establecer la relación entre el rol docente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2003, 2010, 2014) destacan la capacitación recibida por los docentes como un factor indispensable para el mejoramiento de la calidad de la educación. Es así que, países como Finlandia llevan la delantera en formación de profesores de excelencia, liderando por varias décadas los indicadores internacionales. Los informes de la OECD son importantes para este estudio porque demuestran que una buena capacitación y formación docente son necesarias para obtener una educación de calidad.

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el artículo de revisión bibliográfica “Pertinencia de estrategias del sistema educativo finlandés, dirigidas a mejorar los resultados de aprendizajes de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, realizada por Macancela-Torres y Medina-Litardo (2021) de la Universidad Espíritu Santo, Ecuador, hacen referencia al modelo educativo finlandés el cual destaca que para tener una educación de calidad uno de los pilares indispensables es contar con profesores competentes, que tengan un alto nivel de preparación académica para poder cumplir con sus funciones docentes.

Lo anteriormente expuesto, no es un tema nuevo, ya en el 2009, Hannele y Ritva, ambas profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Helsinki, Finlandia, en su revisión bibliográfica “El currículum en formación del profesorado de educación secundaria”, identificaban los ejes centrales para obtener profesores de excelencia, destacan la consecución de master y por otro lado, la exigencia de investigar las prácticas pedagógicas y trabajar en base a las evidencias

observadas.

En base a lo expuesto en los párrafos anteriores podemos apreciar que las capacitaciones pedagógicas y la práctica reflexiva son factores importantes para el buen desempeño de cualquier docente o profesor. Lo anterior adquiere especial relevancia si se extrapola a la docencia de la educación terciaria donde la mayoría de los docentes universitarios no cuentan con formación pedagógica. El capacitarse y reflexionar la práctica pedagógica contribuye a la mejora continua de la educación entregada a los estudiantes, logrando así mejores resultados de aprendizajes.

Shulman (2005) de la Universidad de Stanford en Estados Unidos, en su artículo con la modalidad de ensayo “Conocimientos y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, menciona que un docente debe, además, de dominar su disciplina, poseer fuertes bases en conocimientos pedagógicos para enseñar de manera eficiente y lograr que sus estudiantes alcancen el aprendizaje. Los contenidos pedagógicos que debe dominar un docente se centran en las estrategias de manejo y organización de la clase, dominio de los recursos, programas y conocimiento de sus estudiantes y sus contextos (Shulman, 2005), por lo tanto, las capacitaciones recibidas por los docentes deberán estar centradas en las áreas de didáctica general y de contenido, así como también, las que tengan que ver con relaciones interpersonales y contextos valóricos. Esta revisión bibliográfica sustenta el tipo de capacitaciones que debe recibir un docente, identificando las áreas en las cuales deben realizarse, lo que nos da luces de las áreas de capacitación que debemos encontrar al concluir este estudio.

LacARRIERE-Espinoza (2008) en su tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid, España, “La formación docente como factor del sistema escolar”, y cuyo primer objetivo fue actualizar a los profesores en habilidades pedagógicas que atiendan a los propósitos educativos enunciados desarrollo de capacidades, valores y competencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, utilizó un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, descriptivo-correlacional. El

estudio consistió en capacitar a los docentes y luego medir el cambio que se produjo en los estudiantes. Los resultados encontrados muestran un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en 1,74 puntos de aumento de sus calificaciones, disminución de la tasa de reprobación en un 17,93%, aumento de la asistencia a clases en 16,33%, entre otras variables estudiadas que también sufrieron mejoras. Finalmente, Lacarriere-Espinoza, pudo concluir, de su trabajo doctoral, que la formación del docente implica el uso de técnicas pedagógicas diversas, que deben ser monitoreadas durante proceso de enseñanza aprendizaje y que repercuten positivamente en el desempeño de los estudiantes. Ahora bien, para que el docente pueda tener un abanico de herramientas que introduzca en su quehacer pedagógico necesita de una capacitación constante en técnicas didácticas, es decir, de una formación docente continua.

En el artículo científico realizado por Caballero (2013) de la Universidad de Granada, España, bajo una metodología mixta, “La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional”, hace mención a las principales fuentes de formación que han recibido los docentes universitarios, y revela que la formación de los docentes, mayoritariamente tienen correspondencia con las actividades de investigación en el área docente, incluidos aquí los profesionales del área de la salud (78% realiza revisión de literatura actualizada, 72%,3% publica, 58,4% participa en proyectos de investigación e innovación docente). Caballero (2013) concluye que existe un escaso intercambio de experiencias entre los docentes y que los programas de formación deben estar ajustados a las necesidades de los protagonistas del proceso educativo (docentes, estudiantes, la institución universitaria y de la sociedad en su conjunto). Este estudio es importante para este trabajo, ya que nos muestra que, es indispensable un diagnóstico del contexto educativo y que no sólo las capacitaciones formales son un camino para obtener formación docente, sino que, existen otras formas de alcanzar la formación docente necesaria para lograr prácticas pedagógicas eficientes, lo que se considerará al momento de recoger los datos en la muestra de estudio.

El estudio anterior, también demostró que la inducción inicial entregada tiene un impacto medio en docentes, donde se observó un 54,5% de influencia en su desempeño docente en el aula, siendo los docentes con experiencia los que dan mayor valor a este tipo de formación docente. (Caballero, 2013). Por otro lado, y confirmando lo anterior, los docentes del área de la salud manifiestan que la principal fuente de formación, que les ha sido significativa, son sus años de experiencia en la docencia universitaria y el intercambio de vivencias formativas entre compañeros. (Caballero, 2013). Los datos expuestos demuestran que, si bien las capacitaciones son importantes para un buen desempeño docente, los años de experiencia y el trabajo colaborativo entre pares son herramientas eficientes para mejorar el desempeño de los docentes en el aula, por lo tanto, es indispensable explorar en la recogida de datos los años de experiencia en docencia con que contarán los participantes de la muestra estudiada.

Uno de los aspectos donde los docentes universitarios no han sido debidamente capacitados es en el uso de las tecnologías y entornos virtuales. Rodríguez-Beneroso (2014) en su tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, España, titulada *Análisis y evaluación de la docencia universitaria mediada con tecnología* cuyo objetivo fue evaluar los aspectos metodológicos que se dan en distintas facultades de educación de la universidad española. Utilizando un estudio de diseño mixto, Rodríguez-Beneroso investigó la totalidad de las universidades españolas con tres tipos de muestras: muestra accidental (n=103) al cual aplicó un cuestionario con escala tipo likert para medir la satisfacción del profesorado sobre el uso de las tecnologías en la docencia; muestra por conveniencia (n=50) donde utilizó una tabla de comprobación para recoger la opinión de los profesores de diferentes universidades sobre el uso de TIC en docencia, y por último una muestra intencional (n=10) de tipo exploratorio donde emergió la falta de formación de parte de los docentes para el uso de las tecnologías aplicadas a la docencia, ya que los docentes de las instituciones participantes del estudio a pesar de tener un apoyo instrumental de parte de sus instituciones en el tema este no está orientado a la

pedagogía.

En la tesis de doctorado de Castro-González (2015), Universidad de Sevilla, España, “La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, el autor a través de un estudio mixto bajo un paradigma interpretativo, y utilizando grupos focales, entrevistas, observaciones y un cuestionario de la Universidad de Sevilla con evidencia de validación, para la evaluación de cursos de formación. Los facilitadores comprendieron autoridades de la universidad, formadores y profesores seleccionados bajo un tipo de muestreo intencional con un 71 participante que se distribuyeron en cada una de las instancias de recogida de datos en la etapa cualitativa y 430 profesores en la etapa cuantitativa. Los resultados mostraron que los docentes tienen conciencia de la importancia de la planificación y el protagonismo de los estudiantes y el 65,58% participa activamente de los programas de capacitación pedagógica y un 26,12% de los capacitados ha realizado cambios en su práctica pedagógica. Este estudio permite visualizar que las capacitaciones son necesarias, pero que no siempre el realizar capacitación impacta la docencia en el aula.

Montes y Suarez (2016) en su artículo científico, utilizando un estudio cuantitativo, exploratorio, descriptivo, con una muestra no probabilística intencional que incluyó diez universidades españolas, “La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas”, identificaron los temas tratados y entregados en la formación de docentes universitarios. Seis son los temas con estrecha relación a la adquisición de competencias pedagógicas dentro de los que se destacan: docencia general, planificación, metodología, evaluación, tutorías y TIC. Los temas en los cuales se realizan las capacitaciones incluyen sub áreas relacionadas con la didáctica organización y planificación didáctica, métodos de enseñanza e innovación pedagógica, estrategias y herramientas de evaluación, escenarios tutoriales y herramientas digitales y tecnológicas aplicadas a la

docencia.

Ayuso-Margañón (2018) en su tesis doctoral “Estudio de las competencias pedagógicas del profesional de enfermería promotor de salud en el entorno escolar (PEPSEE), de la Universidad de Barcelona, España” y cuyo primer objetivo general fue establecer el perfil competencial del profesional de enfermería promotor de salud en el entorno escolar. Este trabajo fue realizado a través de una metodología cualitativa de corte interpretativo y utilizó el método Delphi para la recogida de datos con los cuales se construyó el perfil de competencias pedagógicas que debe tener un profesional de la enfermería para cumplir con su función educativa. La muestra fue de tipo discrecional y progresivo con lo que se reclutó inicialmente a 18 informantes claves. Los resultados de la investigación en relación a las capacitaciones pedagógicas de los docentes sanitarios mostraron que estos reconocen la necesidad de contar con competencias pedagógicas que le permitan desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje para utilizar metodologías apropiadas, planificar los procesos de acuerdo a las necesidades, TIC, trabajo en equipo y conocer evidencia de la práctica educativa para apoyar los aprendizajes. Este estudio concluye que las capacitaciones pedagógicas en los profesionales de la salud que realizar una acción educativa son indispensable para un proceso de enseñanza – aprendizaje eficaz y efectivo. Esta tesis doctoral ratifica la premisa, y refuerza lo expuesto en los párrafos anteriores, sobre la importancia de la capacitación docente en profesionales de la salud para mejorar las prácticas pedagógicas.

Buenestado-Fernández (2019) en su tesis doctoral “La formación docente del profesorado universitario. El caso de la universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo) de la Universidad de Córdoba, España”, cuyo segundo objetivo general fue evaluar el subprograma de formación del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a partir de la satisfacción del profesorado participante en la formación, la evaluación de los logros de los nuevos aprendizajes y la transferencia de los aprendizajes al aula. Utilizando una

investigación cuantitativa de diseño no experimental de tipo *ex post facto* se aplicó una encuesta a la muestra por conveniencia que estuvo compuesta por 363 docentes universitarios, donde se encontró la percepción de los docentes de necesitar formación en competencias didácticas, tales como, planificación, metodología, evaluación e innovación y que no existe una cultura de trabajo en equipo entre pares. Este estudio de tesis doctoral concluye que si bien las capacitaciones son necesarias no siempre impacta en la calidad de la docencia en el aula, la eficacia de la capacitación pedagógica está en los esfuerzos colectivos y reflexivos y que los docentes tienden a repetir los modelos de enseñanza que tuvieron durante su formación de pregrado y que permite cubrir las necesidades del contexto de enseñanza centrado en el estudiante.

Rodríguez-Pérez (2019) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Bogotá, Colombia, en su artículo científico de carácter cualitativo “Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO”, cuya muestra consistió en diez docentes de la Facultad de Educación de dicha institución y cuyo objetivo fue comprender desde las voces de los docentes las prácticas formativas que desarrollan y la manera en que se articulan con los factores institucionales y axiológicos, la evaluación, la inclusión y el factor disciplinar. Para recoger los datos Rodríguez-Pérez (2019) realizó grupos focales en una universidad colombiana donde emergió como resultado la importancia que le dan los docentes universitarios a las prácticas de enseñanza reflexiva. El repensar, construir y reconstruir experiencias pedagógicas fomenta un trabajo colaborativo de aprendizaje para los docentes, que mejora las prácticas de enseñanza y con ello se fomenta la mejora continua de la acción educativa. Luego, este estudio reafirma la necesidad de compartir experiencias entre pares como un medio de formación docente que da muestra que es indispensable identificar el tipo de formación recibida por los docentes y determinar su impacto en las prácticas pedagógicas que realizan.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En la tesis doctoral de Marín-Catalán (2017) “Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza” y cuyo objetivo fue comprender el conocimiento que surge de la reflexión que hacen los docentes clínicos sobre sus propias prácticas de enseñanza en la carrera de Medicina de la Universidad de Chile, durante el período 2014-2015, que permita orientar la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza médica y los programas de formación docente.

A través de un estudio cualitativo donde se utilizó el estudio de casos como método de investigación, en una muestra intencionada compuesta por cuatro docentes clínicos de pregrado de la carrera de medicina donde se recopiló los datos por medio de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participante y entrevistas de recuerdo estimulado (stimulated recall). Se pudo evidenciar que la forma en que realizan su práctica docente en el aula es similar, comienzan con una actividad expositiva y a medida que se desarrolla la actividad comienza a aparecer el dialogo y protagonismos del estudiante, pero el formato de la actividad no varía, es decir, no introducen innovaciones en sus prácticas docentes y solo conocen entre tres o cuatro metodologías diferentes, donde las clases expositivas y la discusión de casos clínicos son las más frecuentes. Por otro lado, la incorporación de nuevos recursos a la práctica pedagógica es poco frecuente, y los recursos en los cuales se centran son las tradicionales guías de seminario y solo los docentes más jóvenes introducen la tecnología al aula. En cuanto a las evaluaciones estas siguen siendo la tradicional interrogación oral como la preferida, seguida de la utilización de pautas de cotejo y rúbricas. Sin embargo, en los últimos años se ha incorporado el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) ya que permite evaluar competencias estandarizadas. En definitiva, los docentes médicos tienen mayoritariamente prácticas docentes tradicionales con estudiantes con un rol pasivo y una práctica docente reflexiva incipiente.

Matus, Ortega, Parra, Ortiz, Márquez, Stotz y Fasce (2017) de la Universidad de Concepción, Chile, en su artículo científico utilizando un estudio cualitativo de la realidad chilena observaron que la formación docente en educación médica es un eje principal en la calidad de la educación entregada, ya que esto sería, esencial para comprender el proceso educativo, influyendo en el cambio de prácticas pedagógicas en los profesionales del área de la salud que se desempeñan en la docencia universitaria. Este estudio permite confirmar la importancia de la capacitación docente en las universidades chilenas y específicamente en las carreras de la Salud, aportará las bases para identificar los indicadores que se medirán en este trabajo.

Marchant-Mayol (2017) en su tesis doctoral de la Universiteit Leiden, Países Bajos, “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes”, y cuyo objetivo de investigación fue evaluar las repercusiones que los programas de formación en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, a partir del perfeccionamiento de la docencia de los profesores, usando un estudio mixto no experimental, transversal, descriptivo-correlacional pudo observar que los docentes que cursaban un diplomado en docencia universitaria presentaban una mayor variedad de estrategias de enseñanza ($ATTdif = .4318, p < .05$). Finalmente, concluye que la capacitación pedagógica es la variable que mejor permite predecir la disminución de las prácticas de enseñanza centradas en el docente ($\beta = -.2257, p < .05$).

Los antecedentes antes planteados revelaron la importancia de recibir herramientas pedagógicas por los docentes universitarios, cómo una buena formación pedagógica influye en el desempeño de los docentes no pedagogos asociando la investigación en docencia como una excelente forma de perfeccionamiento pedagógico y que no siempre las capacitaciones son implementadas en la práctica docente.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Formación docente

La formación docente es un proceso sistémico y organizado por medio del cual los docentes, ya sea de manera individual o colectiva, cursan actividades que le permiten, de forma crítica y reflexiva, adquirir conocimientos destrezas y habilidades para realizar su quehacer docente de manera eficiente y eficaz (Orellana, Juane-Giraud, Orellana-Arévalo y Orellana-Arévalo, 2020). La formación docente puede ser entendida como la actualización y profundización de los conocimientos teóricos y prácticos del quehacer profesional, de la cual se adquiere una concepción holística en el entendimiento y respuesta a los problemas de la formación de los estudiantes (Fonseca-Montoya, Guerra-Triviño, y Navarro-Mosquera, 2019).

Podemos entender como formación docente la preparación y adquisición de herramientas obtenidas a partir del perfeccionamiento en el área disciplinar y pedagógica impartida en un programa de capacitación. La formación docente está directamente relacionada con el desarrollo profesional. En este sentido Imbernón (2011) define el desarrollo profesional asociado a un conjunto de factores que pueden favorecer o dificultar el avance del profesorado en lo que respecta a su vida profesional.

Una formación docente debe ser consciente, planificado, organizado y comprender, en una u otra intensidad un programa de formación formal, y/o informal, docencia (es decir el trabajo que realiza el propio docente), investigación y la vinculación con la sociedad para poder dar cobertura a las necesidades de la sociedad contemporánea (Alonso-Betancourt, Cruz-Cabeza y Olaya-Reyes, 2020). La formación docente debe ir de la mano con las exigencias de la sociedad para poder entregar conocimientos actuales y pertinentes y generar los ambientes de aprendizajes adecuados a una sociedad dinámica y de marcada por la incertidumbre

(Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

La formación del docente universitario involucra la formación disciplinar y la formación pedagógica. Una buena práctica docente, siempre está directamente relacionada con la formación docente, eso quiere decir, con el dominio del docente en la elección de las metodologías de una clase, el dominio disciplinar, intervenciones pedagógicas de alto nivel y capacidad de generar una vinculación emocional con otros (Yáñez y Soria, 2017). Si bien es cierto que la formación en la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, éste no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice los aprendizajes de los estudiantes y responder a los perfiles de egreso de las carreras universitarias (Montes y Suarez, 2016; Cuadra-Martónez, Castro-Carrasco, Oyanadel y González-Palta, 2021).

Para el cumplimiento de la formación disciplinar y la pedagógica es necesario contar con capacitaciones pertinentes que entreguen las herramientas y el conocimiento actualizado de tal manera de fomentar el desarrollo profesional. La formación docente está estrechamente vinculada al desempeño del docente. Por lo que, la capacitación y la especialización, disciplinar y pedagógica, son concluyentes en el proceso de enseñanza y repercutiendo en la calidad educativa (Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

Por su parte la Real Academia de la Lengua Española (RAE) define capacitación como “*la acción o efecto de capacitar*” (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/capacitaci%C3%B3n>), entendiéndolo como “*hacer a alguien apto y habilitarlo para algo*” (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/capacitar>) (Real Academia Española, 2001).

Extrapolando la definición anterior al contexto de la docencia universitaria podemos decir que las capacitaciones docentes son acciones realizadas por la institución que convierten a los docentes en profesionales aptos en la comprensión

de contenidos, estrategias y habilidades para desarrollar su acción docente en el aula, es decir conllevan a la formación profesional, en este caso la formación docente.

La Ley 18.834, que define el Estatuto Administrativo, Ministerio del Interior de Chile (1989), define capacitación en su párrafo 3 del artículo 21, como *“el conjunto de actividades permanentes, organizadas y sistemáticas destinadas a que los funcionarios desarrollen, complementen, perfeccionen o actualicen los conocimientos y destrezas necesarios para el eficiente desempeño de sus cargos o aptitudes funcionarias”*.

Entendida la importancia de las capacitaciones y su rol en el desarrollo de la formación docente es posible identificar, como una de las características principales de la formación docente, el ser un proceso continuo, que debe responder a mejorar la actitud, conocimientos y conducta de los docentes a través de la adquisición de herramientas pedagógicas y actualizaciones del dominio disciplinar. La formación docente debe estar dirigida hacia la corrección y perfeccionamiento de aquellos aspectos deficientes u obsoletos de la práctica pedagógica y/o disciplinar en general. Por tanto, no son estrategias de formación al azar o antojadizas, estas deben ser planificadas en base la detección de un problema existente en cada contexto en particular.

Detectados los problemas existentes en un contexto educativo en particular, es indispensable que las instituciones entreguen a sus docentes las herramientas de formación necesarias para que puedan cumplir con las demandas internas y externas que derivan de la dinámica de la sociedad actual, lo que obliga a replantear los roles del docente del siglo XXI. Por otro lado, el docente, que tiene un rol preponderante en la formación de los futuros profesionales, debe estar siempre comprometido con el proceso pedagógico y su labor docente que debe trascender a la sola instrucción y traspaso de conocimiento.

El nuevo rol del docente universitario es convertirse en un protagonista transformador estimulando el desarrollo humano asumiendo el reto del desarrollo social (Nieva-Chaves y Martínez-Chacón, 2016). En este nuevo escenario, los roles de un docente universitario han cambiado considerablemente en las últimas décadas ya no se considera un docente a quien trasmite información a sus alumnos, el primer cambio en el rol docente es esta figura que migra de un docente trasmisor a un docente facilitador del aprendizaje. Las instituciones deben orientar sus esfuerzos en formación docente hacia el incremento de la eficiencia y eficacia de la docencia (Chirinos-Moleros y Padrón-Añez, 2010).

La formación docente además de ser continua y permanente debe estar orientada hacia la producción de un cambio en el paradigma docente de tal manera que éste pueda cumplir sus roles en el proceso educativo. Si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2014).

Freire (2010) cuando habla del rol del docente, hace referencia a la interacción dialéctica que debe existir entre este y sus estudiantes, para provocar un intercambio de conocimientos, curiosidad, inteligencia y provocar la transformación social, siendo un actor activo en el proceso de enseñanza aprendizaje y no solo un mero espectador. Por otro lado existe evidencia, en estudios chilenos, que para desempeñar un buen rol docente es indispensable contar con un compromiso de parte del docente frente a sus tareas pedagógicas, y este compromiso docente tiene directa relación con prácticas centradas en los estudiantes lo que es un indicador de las buenas prácticas pedagógicas (Arellano-Vega, Pérez-Villalobos, Vaccarezza-Garrido, Salgado-Fernández, Ortigas-Bastidas, Bastías-Vega, Aguilar-Aguilar, Bustamante-Durán y Toirkens-Niklitschek, 2021).

La formación docente debe incluir un componente proactivo, que proporcione la comprensión integrativa del estudiante, teniendo conciencia que éste es un ser en constante cambio y comprender la importancia de estos procesos e interacciones con los miembros de la comunidad universitaria para alcanzar las competencias disciplinares y pedagógicas necesarias que permitan potenciar la calidad educativa institucional del centro universitario (Macías-Ibarra y Rodríguez, 2021).

2.2.1.1. Dimensiones de la formación docente

La formación docente es un proceso sistémico y planificado (Orellana, et. al., 2020), que permite la adquisición de herramientas para la realización de una práctica pedagógica efectiva y está directamente relacionada con el perfeccionamiento profesional (Imbernón, 2011) y un aprendizaje significativo en los estudiantes (Fonseca-Montoya, et. al., 2019).

El presente trabajo estudió la formación docente en las dimensiones capacitación disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente.

2.2.1.1.1. Dimensión: Capacitación disciplinar

Entendido como la preparación en la disciplina que imparte el docente dentro de las carreras del área de la salud. Incluye todas las actividades que tienen como objetivo mejorar y profesionalizar al profesional en su área de desempeño. La capacitación disciplinar de un docente universitario es indispensable para poder entregar los conocimientos actualizados y pertinentes a los contextos dinámicos experimentados en el campo de cada disciplina.

Es así como, a través de las capacitaciones disciplinares permanentes los docentes universitarios podrán vincular los contenidos de su disciplina, traspasarlos a los estudiantes y crear nuevo conocimiento (Canabal, Mandolesi, Núñez, 2012).

Dentro de las actividades consideradas como capacitación disciplinar podemos nombrar post grados, cursos, talleres, seminarios y eventos relacionados con la disciplina que realiza el profesional de la salud.

Entendiendo como post grado al término utilizado para designar los estudios emprendidos tras la obtención de un primer grado de licenciatura, los que culminan en un nuevo grado académico de mayor nivel, tal como Magíster o Doctor (Consejo de Rectores de las Universidades chilenas, CRUCH, 2010).

El Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE) (2003) define cursos de capacitación como el “*proceso de calificación o habilitación que está compuesto de acciones de capacitación organizadas y planificadas, conforme a objetivos observables y medibles*” (p. 3).

La capacitación disciplinar de un docente debe ser un proceso permanente para adquirir, mantener, renovar, reforzar, actualizar e incrementar los conocimientos (Cadena-Estrada, Olvera-Arreola, Pérez-López, Balseiro-Almario y Matus-Miranda, 2012). Las capacitaciones disciplinares deben ser un proceso dinámico que contribuya al mejoramiento de los problemas existentes en el ámbito laboral de cada profesional, además de mejorar las competencias y actitudes de los profesionales (Flores-Peña y Alonso-Castillo, 2006). Atendiendo a la definición anterior para efectos de este estudio se consideraron como indicadores para medir esta dimensión el título profesional, grado académico disciplinar.

2.2.1.1.2. Indicadores de la dimensión capacitación disciplinar.

2.2.1.1.2.1. Grado académico disciplinar.

La Real Academia de la Lengua Española (2022) define grado académico como:

Título que, en el ámbito de la enseñanza superior, una institución universitaria concede al alumno cuando ha superado las exigencias académicas de cada ciclo o etapa en los que está ordenada la docencia. Los grados son, para el graduado, un testimonio público y auténtico de su nivel de competencia científica en una disciplina determinad. (s/p)
 (<https://dpej.rae.es/lema/grado-acad%C3%A9mico#:~:text=Can..que%20est%C3%A1%20ordenada%20la%20docencia>).

Para este estudio se consideró el grado de magister y doctor. El grado de magister, según la legislación chilena Ley General de Educación (LGE), N° 20.370:

Es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado (s/p)
 (<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-instituciones-de-educacion-superior>)

El grado de doctor la misma ley, LGE N°20.370, la define como:

Es el máximo que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. (s/p)
 (<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-instituciones-de-educacion-superior>)

2.2.1.1.2.2. Años de experiencia disciplinar.

La Real Academia de la Lengua Española (2022) define experiencia como “*práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo*” (s/p) (<https://dle.rae.es/experiencia>) y disciplina como la “*instrucción de una persona*” (s/p) (<https://dle.rae.es/disciplina>) en un tema determinado. Por tanto, para este estudio se consideró como años de experiencia en su disciplina a los años efectivos que el profesional ha ejercido activamente su disciplina en el campo laboral.

2.2.1.1.2. Dimensión: Capacitación pedagógica

La capacitación pedagógica según González y González (2007) “*es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido*” (p. 3).

La capacitación pedagógica del docente involucra la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales desde el ámbito de la didáctica con un enfoque de valores, motivación y principios éticos para la entrega de los conocimientos y competencias a los estudiantes (Pérez-Gómez 2007).

También puede ser definida como el dominio de los métodos de enseñanza eficaces que permitan al estudiante lograr los objetivos de la materia (Murray, et al., 2014). Durán-Arellano (2016), habla de la capacitación pedagógica del docente universitario como un proceso continuo donde debe adquirir las capacidades, habilidades y destrezas para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje que facilite el logro de competencias por parte del estudiante.

Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2015) definen desarrollo académico (formación, capacitación docente o capacitación pedagógica) como toda “*una serie*

de dispositivos, estrategias y acciones de carácter formativo que persiguen la mejora gradual de todas las funciones encomendadas al profesorado universitario, esto es: investigación, docencia, gestión y extensión” (p. 83). Dichos autores complementan esta definición diciendo que el desarrollo docente o capacitación pedagógica son “las estrategias de formación planificadas desde las unidades y servicios de formación de las instituciones necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad en las universidades” (p. 83).

Por tanto, la capacitación pedagógica es un proceso planificado por las instituciones que debe apuntar hacia la enseñanza de cómo enseñar, entregando conocimientos, herramientas y métodos al docente universitario para desarrollar su práctica pedagógica ya que no basta con el dominio de los contenidos disciplinares (Andrade, et al., 2020).

Montes y Suarez (2016) definen que la formación o capacitación pedagógica de un docente universitario debe estar orientada a los cambios necesarios para obtener universidades de calidad y excelencia. Dichos procesos dicen relación con tres procesos fundamentales de los sistemas de educación superior: el acceso a nuevos estudiantes o estudiantes no tradicionales, movilidad estudiantil e incorporación de TIC y por último, la educación continua con un enfoque regulador de la acción educativa.

Sumado a lo anterior, las capacitaciones pedagógicas deben favorecer un ambiente colaborativo y de intercambio de aprendizajes entre los docentes aprovechando los recursos y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (Salazar-Farfán, 2022). El docente universitario debe capacitarse de manera permanente y actualizar sus conocimientos en TIC para poder desenvolverse en esta sociedad actual, debe poder gestionar para propiciar la relación con sus estudiantes en entornos virtuales, así como también de forma presencial (Balladares, 2018; Castellano, Nieto y Parra, 2018; Cruz-Rodríguez, 2019; Salazar, 2022).

2.2.1.1.2.1. Indicadores de la dimensión capacitación pedagógica.

2.2.1.1.2.1.1. Método de enseñanza.

Se entendió como la unidad básica de la metodología que incluye un conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza para alcanzar los resultados de aprendizajes declarados en el programa de estudio (Alcoba-González, 2012). De una buena elección y variedad de métodos de enseñanza que sean utilizados dependerá el rendimiento de los estudiantes, es decir, los métodos que sean utilizados para enseñar deben ser pertinentes y coherentes con lo que se pretende enseñar y las características del contexto educativo (Coll-Serrano, Pardo-García y Pérez, 2018).

Dentro de los métodos de enseñanza más utilizados en la docencia en el área de la salud se encuentran: clases magistrales, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio, aprendizaje entre pares, casos clínicos, simulación clínica, actividades de laboratorio, entre otros.

2.2.1.1.2.1.2. Evaluación

Según De Miguel (2012) evaluación en el contexto educativo es *“un proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora”* (p. 16). A manera general, evaluación es la valoración el aprendizaje en cuanto a sus resultados y consecución (González-Pérez, 2000).

La evaluación tiene como intencionalidad el aprendizaje, ya sea, durante el proceso para conseguir información sobre el avance de los estudiantes y corregir los posibles errores detectados y también el medir el logro de los aprendizajes, generalmente al final del proceso (Calderón-Quino, 2021). Por tanto, la evaluación

además de ser sistemática, de ser planificada para poder recoger la información necesaria que permita tomar las decisiones en relación al aprendizaje de los estudiantes (De Miguel, 2012). Para realizar una evaluación efectiva, es necesario contar con herramientas aplicables y útiles para orientar y mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes (Córdoba-Peralta y Lanuza-Saavedra, 2021).

Para la recogida de información se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos de evaluación como son: pruebas escritas, rúbricas, pauta de cotejo, examen clínico objetivo estructurado (ECO), portafolio, informes, ensayos, entre otros.

2.2.1.1.2.1.3. Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

Según Del Castillo-Saiz Sanjuán-Gómez y Gómez-Martínez (2018) las TIC se definen “*como un conjunto de actuales adelantos que comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información*” (p. 171).

Las TIC son un conjunto de tecnologías para una información y comunicación más eficiente, (Escontrela-Mao y Stojanovic-Casas, 2004), para este estudio, su eficiencia se contextualizará en el escenario pedagógico. La información hace referencia a la transferencia de datos de manera innovadora a través de imágenes, audios, videos o textos. Por su parte, la comunicación, dice relación con herramientas tecnológicas para interactuar eficientemente, el contexto educativo, con un receptor, en este caso el estudiante.

El uso de las TIC es considerado una necesidad pedagógica, el docente debe interactuar con los estudiantes a través de entornos virtuales en esta sociedad actual (Salazar-Farfán, 2022). Por otra parte, el usar TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje permite que los estudiantes aprendan de manera colaborativa, usando

redes sociales y comunidades de aprendizaje en un ambiente amigable y familiar para ellos, favoreciendo el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en la formada de interacción de la sociedad actual (Villavicencio-Gallego, Abrahantes-Gallego, González-Alcántara y Martínez-Laguardia, 2019).

Dentro de las herramientas tecnológicas para la comunicación se encuentran entre otras las plataformas educativas, como por ejemplo Moodle, Blackboard y redes sociales, las más usadas en la población de estudio.

2.2.1.1.2.1.4. Planificación pedagógica o educativa

Es una estrategia indispensable en la práctica docente, permite establecer los objetivos y/o resultados de aprendizaje, distribuir de manera eficiente los tiempos para garantizar el cumplimiento de las actividades programadas, el logro de los resultados de aprendizaje para alcanzar el desarrollo integral y eficiente de los aprendizajes en los estudiantes, lo que permite enfrentar los retos del dinamismo de los escenarios educativos y las demandas de la sociedad actual, disminuyendo la incertidumbre y la improvisación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carriazo-Díaz, Pérez-Reyes y Gaviria-Bustamante, 2020).

La planificación pedagógica incluye metas, objetivos, estrategias y planes, dispuestos en una estructura organizada que delimitan los pasos o fases que deben suceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos predestinados. La planificación pedagógica es clave para asegurar una enseñanza de calidad y con ello un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

Por otro lado, la planificación es indispensable para incorporar la innovación en las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones de educación permitiendo lograr prácticas pedagógicas coordinadas y efectivas (Calderón, 2019). Sumado a lo anterior una buena planificación permite la reflexión del docente sobre los temas

a trabajar, el uso de los tiempos, las estrategias, los objetivos y su enseñanza (Bianchetti, 2017).

2.2.1.1.3. Dimensión: Rol docente

Según la Real Academia de la Lengua Española (2022) la palabra rol significa “*la función que algo o alguien desempeña*” (s/p) (<https://www.rae.es/desen/rol>) y la palabra docente es definida como “*perteneciente o relativo a la enseñanza*” (s/p) ([rae.es/desen/docente](https://www.rae.es/desen/docente)). Es así como podemos definir el rol docente como el papel que debe cumplir el profesional de la educación para la consecución de los aprendizajes.

Para poder cumplir su rol, el docente debe poseer competencias esenciales, las cuales según Zabalza (2006) son: planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, manejar las nuevas tecnologías, administrar las metodologías del trabajo didáctico, relacionarse constructivamente con los estudiantes, evaluar el aprendizaje, y el proceso usado, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse institucionalmente con el centro de educación y el trabajo en equipo.

Según Piaget (1975) el docente debe ser un guía y orientador del aprendizaje de los estudiantes para que puedan adquirir las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. La finalidad del rol orientador del docente es formar profesionales críticos, reflexivos para que se conviertan en un aporte a una sociedad dinámica (Piaget, 1975; Vygotsky 1979; 1987).

Llamoza, Fernández y Llorent-Bedmar (2014) identifican tres roles fundamentales del docente: el rol académico, el de orientador y el organizador. Desde el rol académico que debe cumplir el docente, éste debe poseer los conocimientos y la comprensión del como aprende el estudiante para poder guiar la

adquisición, recuperación y uso del conocimiento previo y el nuevo (Tünnermann, 2009). El docente debe conocer y aplicar estrategias que le permitan establecer los criterios necesarios para su quehacer docente debe innovar, esto último como un factor clave para el aprendizaje integral de los estudiantes (Delors, 1996; Peronard-Thierry, Crespo-Allende y Velásquez-Rivera, 2000).

El docente debe ser desde su rol académico un motivar de los aprendizajes, debe diseñar, innovar, planificar estrategias que le permitan despertar en los estudiantes el interés por aprender, mediar el aprendizaje de contenidos y habilidades y entregar de manera paulatina la responsabilidad y control a los estudiantes y los procesos de evaluación (Segobia y Beltrán, 1998).

El rol de orientador del docente dice relación con ser un facilitador, creador de situaciones y escenarios que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, en otras palabras, el docente es el guía de los aprendizajes (Llamozas, Fernández y Llorent-Bedmar, 2014). El docente no debe ser solo un trasmisor de conocimiento, él debe definir como realizar su enseñanza para que esté orientada a facilitar el logro de los aprendizajes en los estudiantes (Fenstermacher y Soltis, 1998). En este rol de orientador el docente debe preocuparse no solo de lo cognitivo, sino que también debe estar atento a las dificultades y necesidades sociales y emocionales del estudiante por lo tanto el docente debe saber de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que pudiesen entorpecer el aprendizaje (Llamozas, Fernández y Llorent-Bedmar, 2014; Studer, Oberman y Womack, 2006).

El docente como organizador dice relación con la capacidad y las funciones de liderazgo que debe poseer un docente. Un docente debe dominar y combinar habilidades para la formación de equipos de trabajo para garantizar un trabajo coordinado y eficiente desde cualquier nivel del contexto educativo en que le corresponda actuar (Llamozas, Fernández y Llorent-Bermar, 2014; Walker, 2006; Zalequett 2005). En definitiva, el rol de organizador del docente dice relación con una función de gestión que no solo involucra la administración en cargos directivos

sino también su acción de liderazgo, gestión y organización del aula y sus prácticas pedagógicas.

Otro rol identificado por Delgado y Alfonzo (2019) atribuido a las funciones del docente del siglo XXI es la de investigador. Dichos autores proponen:

...la reflexión permanente, el asumir una actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y notificar saberes con sus pares y estudiantes, para establecer sinergias entre lo que se aprende e investiga, además sobre lo que se enseña y el para qué. (p. 203)

El docente en su rol de investigador debe proporcionar diferentes herramientas, procedimientos y estrategias a sus estudiantes las que les permitan tomar decisiones para poder transferir los conocimientos aprendidos a su vida diaria y al contexto social en el cual se desenvuelve, es decir, darle una perspectiva socio-crítica a su enseñanza en pro del desarrollo de los estudiantes que está formando y de sus comunidades. Para cumplir con este rol es muy importante hacer participar a sus estudiantes de proyectos reales que solucionen los problemas de sus comunidades, una estrategia para llegar a cumplir su rol de investigador es el aprendizaje servicio utilizado cada vez más en el área de la salud (Hecheleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2022; Muñoz-Roa, Negroni-Rehel y Hechenleitner-Carvalho, 2022).

Por otro lado, el difundir el conocimiento es otra manera de ejercer su rol de investigador, a través de eventos científicos que permitan el cambio de experiencias y la reflexión de la práctica pedagógica. Cuadra-Martínez, et al., (2021) realizaron una revisión sistemática donde analizaron 33 artículos desde el 2000 al 2020 pudiendo identificar cinco roles de un docente:

1. Proteger, servir y conocer a sus estudiantes.
2. Ser un ejemplo de moral para la comunidad.
3. Debe ser crítico, reflexivo y resiliente comprometido y transformador de la sociedad.

4. Debe enseñar y gestionar la clase (planificador).
5. Solidario, inspirador y agente de cambio.

Martínez-González, López-Bárcena, Herrera-Daint-Leu, Ocampo-Martínez, Petra, Uribe-Martínez, García-Sahagún y Morales-López (2008) identificaron ocho funciones o acciones que delimitan los roles del docente en el área de la salud con las respectivas actividades que deben realizar para cumplir su rol (tabla 3):

Tabla 3

Roles y actividades del docente en carreras de la salud.

Roles	Ejemplos de actividades
Guiar al estudiante en la resolución de problemas en salud	<p>Discutir los criterios para el reconocimiento y determinación de los problemas en salud individuales y colectivos</p> <p>Discutir posibles soluciones a los problemas sanitarios</p> <p>Identificar estrategias de promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación</p>
Evaluar al estudiante de forma continua y objetiva	<p>Discutir con los estudiantes los criterios de evaluación</p> <p>Elaboración de instrumentos, procedimientos y técnicas para medir conocimientos, habilidades y actitudes en base al programa de estudio</p> <p>Análisis de avance de los aprendizajes y establecimiento de medidas correctivas</p> <p>Evaluar el desempeño de las competencias</p>
Motivar a los estudiantes al logro de las competencias profesionales	<p>Comunicación efectiva</p> <p>Fomentar la autoestima y el autoconocimiento de los estudiantes</p> <p>Detectar aspectos emocionales y sociales que influyen sobre el aprendizaje</p> <p>Intervenir en pro de la resolución de problemas interpersonales</p>
Propiciar el desarrollo del juicio crítico	<p>Utilizar estrategias que permitan la autocrítica y la crítica constructiva</p> <p>Estimular el debate y la argumentación de las respuestas y diferentes posturas</p> <p>Estimular la búsqueda de la información fidedigna</p>
Estimular el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la	<p>Relacionar los contenidos y actividades con la profesión sanitaria</p> <p>Reflexionar sobre la función del profesional sanitario en la sociedad</p> <p>Acercar el aula a contextos sanitarios reales.</p> <p>Estimular y facilitar el trabajo colaborativo</p>

investigación y la
docencia

Facilitar el aprendizaje autorregulado	Promover, mediante preguntas, la identificación de problemas de aprendizaje
	Estimular a los estudiantes el diseño de sus propias actividades de aprendizaje
	Estimular el trabajo activo de los estudiantes para comprometerlos con sus estudios
	Proporcionar estrategias de enseñanza – aprendizaje que favorezcan la autorregulación
Fomentar la reflexión para que el estudiante adquiriera una actitud ética, reflexiva y humanista	<p>Proceder de manera ética, reflexiva y humanista en la totalidad de su práctica pedagógica</p> <p>Mantenerse actualizado en su quehacer docente y disciplinar</p> <p>Planear, desarrollar y evaluar su práctica pedagógica</p> <p>Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales</p>

Nota: Modificado de Martínez-González et al., 2008.

Como se menciona en los párrafos anteriores, el docente del área de la salud debe capacitar a los estudiantes en la promoción y prevención en la salud, resolución de problemas sanitarios de manera oportuna y contribuir al desarrollo individual, familiar y social, además debe lograr transformaciones producto de sus prácticas pedagógicas (Vera-Carrasco, 2017).

Por tanto, el docente del área de la salud según Vera-Carrasco (2017) debe cumplir diez roles en su quehacer pedagógico las cuales se pueden agrupar en cinco roles atendiendo sus similitudes:

- a. Facilitador del aprendizaje y en menor medida transferencia de conocimiento a los estudiantes.
- b. Promotor de un ambiente de aprendizaje naturalmente crítico donde los estudiantes puedan enfrentar preguntas, resolver problemas, tomar decisiones y estimule la participación.
- c. Creador de contextos de aprendizaje variados para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje.

- d. Evaluador de aprendizajes a través de la retroalimentación permanente, planificada y sistemática.
- e. Comunicador y/o intercomunicador, atendiendo las necesidades de sus estudiantes

Harden y Crosby (2000) diseñaron un modelo donde identifican doce roles del docente médico agrupadas en seis áreas:

- a. Proveedor de información durante una conferencia o clase (en clínica y en aula).
- b. Rol de modelo durante su labor diaria y en diferentes escenarios de enseñanza formales (en aula y en la clínica).
- c. Facilitador, ya sea como mentor o como un facilitador del aprendizaje.
- d. Asesor del estudiante y evaluador del currículum
- e. Planeador del currículum y del curso.
- f. Creador de recursos didácticos y diseñador de guías de estudio.

Estas seis áreas en las cuales el docente médico debe desarrollar diferentes actividades para cumplir su rol docente, hoy en día, se han extendido a todas las carreras del área de la salud compendiando su relación con el estudiante y con el paciente.

2.2.1.1.3.1. Indicadores de la dimensión rol docente.

De acuerdo a las definiciones del rol del docente sanitario, sus funciones y actividades se midieron los siguientes indicadores:

2.2.1.1.3.1.1. Facilitador del aprendizaje.

Este rol cobra especial importancia en el contexto post pandemia COVID-19, considerando que la enseñanza virtual está aún presente y al parecer se hará una práctica habitual es necesario que el docente facilite los mecanismos para que el

estudiante pueda avanzar proporcionando escenarios y situaciones que representen un reto, que sean motivadoras identificar las características de sus estudiantes para respetar los tiempos de aprendizajes personales (Astudillo-Torres y Chévez-Ponce, 2021).

Las acciones de un docente facilitador ayudan al estudiante a integrar e interrelacionar la información con los conocimientos previos, conectar los contenidos nuevos con contextos reales y la resolución de problemas. Diseña y utiliza métodos de enseñanza que permitan un aprendizaje activo, estimula la curiosidad y el pensamiento crítico.

2.2.1.1.3.1.2. Promotor de ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizajes son el lugar o espacio donde ocurre el aprendizaje (Figuroa-Martínez, Esteves-Fajardo, Bravo-Santos, y Estrella-Acencio, 2017). A lo anterior, hay que agregar que el ambiente de aprendizaje hace referencia a uso de recursos de aprendizaje, el planteamiento teórico y práctico para el uso de objetos virtuales de aprendizaje y las condiciones necesarias para el uso de estos elementos tecnológicos en la práctica docente (Flores-López, 2021).

Como promotor de ambientes de aprendizaje, el docente debe establecer un ambiente apropiado, acogedor y libre de tensiones, facilitando la libertad de expresión y de participación. Involucrar a los estudiantes en la planificación de los objetivos y métodos de aprendizaje.

Impulsar el diagnóstico de necesidades de sus estudiantes, favoreciendo así la motivación intrínseca (Fasce, 2004). El creador de ambientes de aprendizajes es el encargado de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, utilizando diferentes métodos didácticos, TIC y escenarios para el desarrollo de conocimiento, habilidades y actitudes individuales y grupales.

2.2.1.1.3.1.3. Evaluador de aprendizaje

En su rol de evaluador el docente sanitario debe recopilar información del avance de los estudiantes, interpretar la información y emitir juicios sobre las acciones para mejorar el aprendizaje (Vera-Carrasco, 2016). El rol de evaluador de un docente debe comprender la observación permanente del desempeño de sus estudiantes en todos los escenarios que comprendan un escenario de aprendizaje (aula, comunidad, laboratorios, clínica y virtual) (Olascoaga, Ticse-Aguirre1, Caballero-López, 2021). Para ello debe diseñar y utilizar diferentes herramientas de evaluación acorde con el contexto y escenario educativo. Debe saber identificar qué, cómo, cuándo y qué instrumento utilizar para evaluar los aprendizajes.

2.2.1.1.3.1.4. Planificador de aprendizajes

Un planificador es quien realiza una acción metodológicamente organizada para obtener un objetivo determinado (Real Academia de la Lengua Española, 2022). En su rol de planificador el docente debe gestionar tiempos, recursos, estrategias para el logro de los resultados de aprendizaje, considerando el contexto institucional, profesional y curricular. Debe desarrollar un plan ordenado, secuencias, atingente, pertinente y con la suficiente flexibilidad para poder responder a la dinámica del contexto.

En otras palabras, el docente en su rol de planificador debe realizar la articulación de todos los elementos que intervienen en su acción de enseñar (objetivos, contenidos, estrategias y recursos) para orientar una secuencia que le permita realizar la enseñanza (Brito-Lara, López-Loya, y Parra-Acosta, 2019).

2.2.2. Práctica pedagógica

En base a lo expuesto por la Real Academia Española (RAE) (2022), práctica pedagógica es una expresión que está compuesta por dos palabras:

Práctica: es la acción de ejecutar o poner en práctica algo que se ha aprendido, también puede ser definido como las acciones que realiza alguien para habilitarse y así poder ejercer públicamente su profesión.

Pedagógica: que pertenece o es relativo a la pedagogía. Entendiendo por pedagogía a la ciencia que se dedica a la educación y a la enseñanza, acción que realiza el pedagogo.

La definición de práctica pedagógica tiene directa relación con los paradigmas existentes en un contexto educativo (García-Reina, 2021), es así que, podemos encontrar diferentes definiciones que incluyen o excluyen factores que demarcan la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva ontológica, la práctica pedagógica es bastante compleja, ante la reflexión entre el ser y el deber ser de la actuación del docente se identifican un deber hacia los estudiantes, contribución a resolución de sus problemas, para que progresen en sus estudios y en su vida personal (Covey, 1996). Desde una mirada tradicional Beltrán, Álvarez y Ferro (2011) definen la práctica pedagógica como el transmitir conocimientos y destrezas dominadas por el docente hacia el estudiante.

Por otra parte, la práctica pedagógica es un conjunto de acciones dentro y fuera del aula que tienen como objetivo influir directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes (García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña, 2008). La mirada constructivista entiende por práctica pedagógica la introducción de los estudiantes en situaciones implícitas, así como los principios de conocimientos que se desea enseñar para que construyan sobre sus aprendizajes previos (Mendizábal, 2016).

Según Zepeda (2008), la práctica pedagógica:

...es una actividad cotidiana planificada y realizada por los docentes, orientada por el currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a facilitar la construcción de saberes y formación de los estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social, que reflexiona sobre su actuar y reorienta la acción conforme a ella. (p. 248).

Desde un enfoque socioformativo, es decir, integrando el concepto de sociedad del conocimiento, práctica pedagógica es el conjunto de actividades orientadas y reflexionadas por el docente para generar conocimientos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, formando individuos competentes para enfrentar los problemas del contexto a través de metodologías que propicien el trabajo colaborativo y apoyados con las TIC (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).

La práctica pedagógica también es entendida como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula, es todo lo que el docente hace dentro de la escuela y debe comprender los procesos de comprensión, creación y transformación de algún aspecto de la realidad educativa (Castro, Peley y Morillo, 2006).

Pérez, Vaccarezza, Aguilar y Coloma (2016) exponen que la práctica pedagógica hace referencia a los procesos donde los docentes reflexionan y analizan aspectos, tanto intelectuales como afectivos, de las acciones educativas, para tomar decisiones sobre la implementación la enseñanza en su quehacer docente.

La práctica pedagógica según Ripoll-Rivaldo (2021) es la:

...representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral, donde la didáctica facilitará la interrelación entre alumno-profesor, el desarrollo de habilidades sociales y

resolución de problemas a través de sus capacidades de observar, descubrir, crear e innovar que desarrollen tanto alumnos como maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 288).

Una práctica pedagógica se caracteriza por ser un proceso dinámico y reflexivo que comprende situaciones o acontecimientos que se dan en la interacción entre el docente y el estudiante, involucrando los procesos pedagógicos que ocurren antes durante y después de la acción en el aula. Es decir, la práctica pedagógica es un proceso que involucra la toma de decisiones para elegir las acciones educativas adecuadas al contexto y a la temporalidad, dicho de otra manera, ésta debe estar enmarcada en un proyecto institucional reflexivo y crítico ajustado a la realidad social (García-Reina, 2021).

La práctica pedagógica se caracteriza por articular la teoría con la práctica para generar los espacios reflexivos, necesarios para el quehacer docente que permita la articulación del logro de mejoras educativas. Una buena práctica pedagógica debe ser motivadora, transformadora, creativa, dinámica y sobre todo estar basada en el compartir conocimientos y actitudes en pro del desarrollo del estudiante para su formación integral (Loaiza-Zuluaga, Rodríguez-Rengifo y Vargas-López, 2012).

2.2.2.1 Dimensiones de la práctica pedagógica

Según Beltrán, et al. (2011) la práctica pedagógica dice relación con la transmisión de conocimientos y destrezas. Sin embargo, una de las características principales de una buena práctica pedagógica es ser un proceso dinámico y reflexivo en relación a las acciones que realiza un docente dentro y fuera del aula, lo que le permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza (Castro, et. al., 2006; Pérez, et. al., 2016; García-Reina, 2021).

2.2.2.1.1. Dimensión: Planificación de la enseñanza

Una planificación involucra la declaración de intenciones y la vinculación con las acciones necesarias para dirigir la enseñanza y el aprendizaje que se definió previamente (Méndez-Méndez y Arteaga, 2021). Actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante (Pérez, et al., 2016).

La planificación de la enseñanza permite retroalimentar los procesos y los resultados de la enseñanza - aprendizaje, sobre las intervenciones del docente y los estudiantes (Méndez y Arteaga, 2021). Es un proceso sistemático y metodológico, pero a la vez flexible y contextualizado (Caamaño, 2013; Borjas, Ortiz, Rodríguez y Soto, 2015).

Según el Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile (s/f), una planificación es la *“información detallada del curso. Es elaborado por cada docente a partir del programa de curso y puede ser modificado de acuerdo al contexto y características del estudiantado”* (s/p) (Planificación didáctica de la docencia, <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/disen-y-planificacion-de-cursos/>). La planificación es una hoja de ruta que permite realizar la organización y coordinación de los recursos humanos, económicos, educativos y tiempos para poder llevar a cabo el programa del curso o actividad curricular.

Una planificación debe llevar información sobre la descripción general del curso, horarios de clases teóricas, prácticas, clínicas, entre otros, según corresponda, además de especificar los horarios de atención de estudiantes del docente, su dirección electrónica y física en la institución, contenidos, actividades que desarrollaran los estudiantes, objetivos de la actividad curricular, recursos a utilizar y tipo de evoluciones para asegurar el aprendizaje (<https://desarrollodocente.uc.cl/>).

Como se mencionó en el párrafo anterior una buena planificación debe estar sustentada en el programa de la actividad curricular. En el caso de la UCSC, estos son entregados por la jefatura de carrera, previamente visados por la Dirección de Docencia de la UCSC (<https://docencia.ucsc.cl/documentos/>), por lo que el docente, en base a la información del programa de la actividad curricular, debe realizar su planificación elaborando un syllabus que debe ser flexible, para adaptarse a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje (<http://cidd.ucsc.cl/>).

2.2.2.1.1.1. Indicador de la dimensión planificación de la enseñanza: Syllabus

El syllabus es una herramienta que permite visualizar la ruta de navegación del proceso educativo, a través del syllabus se planifica anticipadamente los contenidos, actividades y evaluaciones en base a los objetivos o resultados de aprendizajes planteados en el programada del curso o actividad curricular, por otra parte también es una guía para los estudiantes pues a través de este pueden conocer la dirección del curso y prepararse a las actividades que deberán realizar (Barros-Morales, Tapia-Barros, Chuchuaca-Basantos y Chuchuaca-Basantos, 2018).

El syllabus debe estar diseñado y elaborado en base al programado de estudio y atender a las necesidades del contexto educativo en cuestión (Peralta-Carrasco, 2021). De acuerdo con lo dispuesto por la Dirección de Docencia de la UCSC, el syllabus debe contener la siguiente información:

Identificación de la actividad curricular: detalle del nombre, código, créditos, horario, requisitos, sala, datos del docente responsable y colaboradores.

Descripción Actividad Curricular: Explicación y sentido de la actividad curricular, declaración de contribución al perfil de egreso, esta descripción debe ser equivalente a la declarada en el programa de actividad curricular.

Competencia genérica a la que contribuye la actividad curricular:
Identificación explícita de la(s) competencia(s) genérica y su nivel de dominio a la cual tributa la actividad curricular.

Competencias Específicas a las que contribuye la actividad Curricular:
Identificación explícita de la(s) competencia(s) específicas de la carrera y su nivel de dominio a la cual tributa la actividad curricular.

Resultados de Aprendizaje de la Actividad Curricular: Individualización de los Resultados de Aprendizaje, correspondientes a la actividad curricular.

Importancia de la actividad curricular en la formación del estudiante:
Declaración de la importancia que tiene la actividad curricular en el estudiante dentro de su proceso de formación.

Requisitos de asistencia u otros: Requisitos de asistencia mínimos considerados para la aprobación de la actividad curricular, de acuerdo al reglamento general de docencia y al interno de cada facultad.

Evaluaciones: Identificar el resultado aprendizaje a evaluar, medio de verificación (instrumento) del proceso evaluativo, fecha de aplicación y ponderación.

Documentos y otros: Recursos básicos y complementarios para el proceso de enseñanza aprendizaje (libros, revistas, sitios web, artículos, etc.).

Cronograma de actividades: Tabla matriz del curso.

2.2.2.1.2. Dimensión: Metodología de enseñanza

Para muchos autores metodología de la enseñanza dice relación al cómo enseña el docente, por lo que involucra una actuar del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Fortea, 2019). Desde el cómo enseña el docente, se distinguen las metodologías centradas en el docente (pasivo o tradicional) y las metodologías centradas en el estudiante (activas).

Una metodología pasiva, centrada en el docente o tradicional, es aquella que favorece la memoria y la repetición mecánica, no existe en la metodología pasiva un favorecer del pensamiento crítico o la autonomía del estudiante y el docente es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, es él quien posee el conocimiento y el estudiante es solamente un receptor del conocimiento (Santibáñez y Herrera, 2011).

La educación actual ha transitado desde una metodología pasiva o tradicional a una metodología activa, para poder garantizar el cumplimiento del logro de las competencias declaradas por los programas de estudio los cuales tienen como objetivo satisfacer las necesidades del campo laboral de una sociedad dinámica y muchas veces incierta. Estas necesidades, exigidas por la sociedad del siglo XXI, hace necesario cambiar la forma de enseñar incorporando las metodologías activas y abandonar las metodologías tradicionales.

Basada en la teoría del constructivismo, que enfatiza el desarrollo de la autonomía del estudiante, una metodología activa debe centrarse en el protagonismo y apropiación de estrategias por parte del estudiante (el hacer) para el logro del aprendizaje significativo (Rodríguez, Ramírez y Fernández, 2017).

La metodología activa exige una actitud protagonista del estudiante y posiciona al docente en un rol de observador y facilitador, empujando al estudiante a ser el responsable de su aprendizaje y a tomar sus propias decisiones en cuanto a

su proceso de aprendizaje (Luelmo del Castillo, 2018).

Para la UCSC (2021) una metodología activa *“busca provocar cambios en el aula, generando cambios al aprendizaje memorístico por uno interactivo, de comunicación permanente, de profesor a estudiante y estudiante a estudiante, entre otros actores”* (s/p) (<http://pace.ucsc.cl/2021/06/17/metodologias-activas-de-aprendizaje-para-renovar-el-aula/>).

2.2.2.1.2.1.1. Indicador de la dimensión metodologías de enseñanza: Método

Es la manera como el docente pone en práctica el modelo formativo en el cual se contextualiza su práctica pedagógica (<https://www.campuseducacion.com/>). Son las actividades realizadas por el docente para buscar que el estudiante aprenda. Para Salas-Perea, Salas-Mainegra y Salas-Mainegra (2018), los métodos de enseñanza pasivos *“se caracterizan por el predominio de la participación del profesor en el proceso docente; donde el educando asume una actitud reproductiva, que limita el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, así como su actividad creadora e independiente”* (p. 253).

Se puede visualizar que en los métodos pasivos que el docente entrega los contenidos a los estudiantes principalmente a través de clases magistrales. Para realizar una clase magistral es indispensable que el docente domine completamente el tema ya que él es la fuente de la información (Seror, 27 de mayo de 2021). Los métodos activos o centrados en el estudiante se caracterizan por una orientación constructivista con énfasis en el desarrollo integral del estudiante y en una mayor participación de éste en su proceso formativo (Pérez, et al., 2016).

Dentro de los métodos activos más usados y recomendados en el área de las carreras de la salud podemos encontrar: aprendizaje basado en equipos (Castillo-Montes y Ramírez-Santana, 2020), lúdicas (Álvarez-Mabán y Hechenleitner-Carvallo, 2019), aprendizaje basado en problemas (Tapia-Rodríguez, Cortes-

Roldan, Cruz-Hernández, Chávez-Martínez, y Camacho-y López, 2022; De Oliveira-Kubrusly-Sobral, Lima, Lima-Rocha, de Brito, Goveira-Duarte, Bastos-Braga-Bento y Krubusly, 2022), aula invertida (Reinoso-González y Hechenleitner-Carvalho, 2020; Plaza-Ponte, Medina-León, Nogueira-Rivera, Maliza-Muñoz y Castillo-Zúñiga, 2022), práctica deliberada, portafolio, estudio de casos (Albarrán-Torres y Díaz-Larenas, 2021), aprendizaje servicio (Hechenleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2022), simulación clínica (Serna-Corredor y Martínez-Sánchez, 2018), entre otros.

2.2.2.1.3. Dimensión: Evaluación de los aprendizajes

La evaluación puede interpretarse como medición, calificación, análisis, apreciación y juicio (Chaviano-Herrera, Baldomir-Mesa, Coca-Meneses y Gutiérrez-Maydata, 2016). La Agencia de Calidad de la Educación del Gobierno de Chile (2018) define evaluación como, las herramientas que se encuentran al servicio de los aprendizajes y permiten la movilización de los procesos de mejora y que permitiendo el avance en la calidad de los aprendizajes integrales de los estudiantes. El sentido de la evaluación es entregar información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, debe estar compuesto de diferentes formas de evaluar utilizando variados instrumentos de evaluación en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación Chilena, 2018).

La evaluación según Lovatón- Huilca (2021) *“es un proceso que comprende diversos componentes que permiten conocer los aprendizajes de los estudiantes”* (p. 264). En consecuencia, la evaluación debe ser un proceso balanceado en el cual deben estar presente evaluaciones sumativas, progresivas y formativas con el objetivo de estimular nuevos aprendizajes, orientar hacia la mejora y desarrollar habilidades de reflexión, por lo tanto, la evaluación debe ser real, generadora de expectativas positivas y continuas. Según el Decreto Ley N° 67 del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2018), en su Artículo 2 define evaluación bajo

una perspectiva pedagógica como:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza (p. 9).

La evaluación es un proceso sistémico de recogida de información con el fin de, verificar el avance de los aprendizajes y formular un juicio de valor para intervenir el proceso de enseñanza en pro del aprendizaje de los estudiantes. Es así que, evaluación de los aprendizajes corresponden a las actividades que buscan realizar una medición del aprendizaje del estudiante de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información (Pérez, et al., 2016).

Los lineamientos entregados por la UCSC distinguen tres tipos de evaluaciones diagnóstica (para evaluar los conocimientos previos), formativa (con fines de retroalimentación durante el proceso de enseñanza aprendizaje, normalmente no se traduce en calificación) y sumativa (para verificar los aprendizajes y calificarlos) (<https://docencia.ucsc.cl/>).

2.2.2.1.3.1. Indicadores de la dimensión evaluación de los aprendizajes

2.2.2.1.3.1.1. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación corresponden a las herramientas con las cuales el docente recoge información para realizar la evaluación de los estudiantes y comprobar el avance y finalmente el logro de los aprendizajes (Nolla-Domenjó, 2009). De acuerdo a las tendencias en la educación médica y en ciencias de la salud, los instrumentos de uso más frecuente para la evaluación de competencias y habilidades clínicas y cognitivas son:

Listas de cotejo: Es una lista de criterios de desempeño de un procedimiento específico donde se identifica la presencia o ausencia de ellos en una escala dicotómica (Cunil-López y Curbelo-Alfonso, 2020).

Rúbricas: Es un conjunto de características que posee una tarea que se usan como criterios para medir el desempeño esperado y los diversos niveles de competencia a los que los estudiantes pueden demostrar en el desarrollo de una habilidad (Araque-Marín, Torijano-Gutiérrez y Arango-Londoño, 2019). Se utiliza para la evaluación de informes escritos, exámenes orales, exámenes prácticos de desempeño, entre otros.

Mini-CEX (Mini-Clinical Evaluation Exercise): Es un procedimiento que permite evaluar competencias clínicas, consiste en la observación directa de la práctica clínica apoyado de un instrumento con descriptores que sirve de guía y estandarización de las evaluaciones (Cunil-López y Curbelo-Alfonso, 2020).

ECOE: El examen clínico objetivo estructurado fue propuesto por Harden, Stevenson, Donie y Wilson (1975) y nace de la necesidad de contar con instrumentos y procesos objetivos que disminuyeran las desventajas de los métodos tradicionales que presentaban un alto nivel de subjetividad. Por medio del ECO es posible medir los cuatro niveles de desempeño y habilidades clínicas propuestas por Miller (1990), el saber, saber cómo, demostrar cómo y el hacer que incluye la interpretación y la aplicación del conocimiento en un escenario concreto. Consiste en recreación de escenarios clínicos por los cuales los estudiantes van pasando de manera secuencial y ordenada resolviendo cada uno de ellos.

Portafolio: Consiste en la recopilación de evidencias sobre el desempeño del estudiante en el escenario de aprendizaje (generalmente durante su actividad de práctica clínica). Permite la reflexión, el dialogo de su desempeño con el docente e involucra al estudiante en su proceso de evaluación y aprendizaje (Cunil-López y Curbelo-Alfonso, 2020). La evidencia recopilada consiste en una serie de

documentos que se ha ido desarrollando durante el curso (Vallés-Rapp, Martínez-Minguez, Romero-Martín, 2018).

Pruebas o exámenes escritos de opción única: También conocidas como selección múltiple, es aquella pregunta compuesta por un enunciado que presenta un tema o problema y el estudiante debe optar por una opción que es la correcta. Es un instrumento de evaluación objetivo y actualmente es aceptado para medir habilidades complejas. Su efectividad depende de la rigurosidad con la cual esté elaborada (Giaconi, Bazán, Castillo, Hurtado, Rojas, Giaconi y Guiraldes, 2021)

2.2.2.1.3.1.2. Tipo de evaluación.

Autoevaluación: Corresponde a la evaluación que hace el propio estudiante sobre su desempeño. Le permite ser consciente de su aprendizaje, asimilarlo y transformarlo (Basurto-Mendoza, Moreira-Cedeño, Velásquez-Espinales y Rodríguez-Gámez, 2021).

Coevaluación: Es la evaluación realizada entre pares, que permite fortalecer los conocimientos apoyado de las vivencias colaborativas que son más perdurables que las individuales (Basurto-Mendoza, et al., 2021).

Evaluación formativa: Es aquella que se realiza durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no necesariamente se traduce en una calificación, permite la retroalimentación y corregir errores que se pudiesen haber producido. Es una evaluación para el aprendizaje (Arribas-Estebanz, 2017). La evaluación formativa debe ser realizada durante todo el proceso de aprendizaje, de tal manera que permita tener información del avance del estudiante en su aprendizaje y poder retroalimentar oportunamente en función de las valoraciones que emergen de la información recogida (Asiú-Corrales, Asiú-Corrales y Barboza-Díaz, 2021). Como se menciona en los párrafos anteriores la evaluación formativa es continua y permanente, es una actividad realizada por el docente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje

con el objetivo de regular en aprendizaje de los estudiantes (Cunill-López y Curbelo-Alfonso, 2021).

En un modelo formativo centrado en el estudiante este tipo de evaluación, plantea una transferencia del control y la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, el docente pasa a adoptar un rol de guía o facilitador para que el estudiante ocupe de manera paulatina, la autorregulación y autogestión (Cunill-López y Curbelo-Alfonso, 2021). En un concepto más extenso, la intención de la evaluación formativa es la construcción de un régimen personal para el aprendizaje permanente y continua, constituye una evaluación ordenadora del proceso de aprendizaje (Cunill-López, 2018).

En el área de la salud, Cunill-López y Curbelo-Alfonso (2021), identifican la evaluación formativa, como un proceso destinado a que el estudiante aprenda a gestionar su aprendizaje, dirigir las acciones autorreguladas por medio de habilidades metacognitivas, adquiriendo estrategias para regular el aprendizaje y su proyección en el dominio de las formas de trabajo que caracterizan la actividad profesional.

Evaluación sumativa: La evaluación sumativa se aplica generalmente al final del proceso de aprendizaje con el fin de comprobar los logros alcanzados por los estudiantes en su aprendizaje, tiene una función sancionadora ya que con ella se puede obtener la aprobación, no aprobación, promoción o reprobación del curso en cuestión o la obtención o no, de una titulación (Córdoba-Peralta y Lanuza-Saavedra, 2021). La evaluación sumativa busca establecer comprobaciones fiables de los logros obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene esencialmente una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del programa formativo en el cual se contextualiza (Cáceres-Mesa, Gómez-Meléndez y Zúñiga-Rodríguez, 2018).

Una evaluación sumativa es la que certifica el nivel de logro de un

aprendizaje, por lo general está define una calificación (en Chile y específicamente en la UCSC la calificación se obtiene de una escala de 1,0 a 7,0 con un nivel de exigencia del 60% como mínimo). Esta es la evaluación final del aprendizaje (Arribas-Estebanz, 2017).

Pero, por otra parte, ya que no es excluyente, la evaluación sumativa, también puede ser utilizada con una finalidad formativa, es decir, medir si los estudiantes han conseguido los competencias declaradas en los programas de estudios, evidenciando si tienen los prerequisites para proseguir con los aprendizajes, o bien establecer los aspectos en que es preciso cambiar en una repetición ulterior la misma proceso de enseñanza y aprendizaje (Cáceres-Mesa, Gómez-Meléndez y Zúñiga-Rodríguez, 2018).

2.2.2.1.4. Dimensión: Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje

Esta dimensión dice relación con las habilidades sociales que debe tener un docente durante la relación con sus estudiantes para comunicarse y también como generador de ambientes de aprendizajes. Desde la perspectiva del docente, éste debe tener las habilidades comunicativas, que permitan despertar la curiosidad y la motivación en el estudiante, el docente debe estar comprometido con su labor docente, demostrar credibilidad, liderazgo, dinamismo, autocrítica e integridad (Naranjo, 2019).

La habilidad comunicativa que debe poseer el docente dice relación con el saber hablar y el saber escuchar, el captar la atención del otro y la empatía, un buen desarrollo de esta habilidad genera un ambiente social y de aprendizaje favorable para el aprendizaje y la confianza (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018). El docente debe saber expresarse y explicar de manera clara el conocimiento que pretende entregar o transmitir, debe utilizar un lenguaje verbal y corporal que motive y persuadir a sus estudiantes, debe ser comprensible (Villaruel y Bruna, 2017).

La comunicación tiene tres funciones principales que son la informativa (transmisión de un mensaje o información), afectiva-valorativa (considerar el aspecto emocional) y reguladora (provocar cambios y la adaptación del receptor). Para tener una buena comunicación, el docente debe tener desarrolladas habilidades blandas que le permitan interactuar con sus estudiantes y también con sus colegas. Dentro de estas habilidades blandas se destacan el liderazgo, trabajo en equipo, autonomía, tolerancia, paciencia, creatividad, innovación, adaptación y ser un modelo ético para sus estudiantes (Cuadra-Martínez, et al., 2021).

En base a lo expuesto por la Real Academia de la Lengua Española (2020) un ambiente puede ser entendido como el conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, una colectividad o una época. En este estudio se consideró como ambiente de aprendizaje a las condiciones físicas, sociales y de recursos educativos necesarios para generar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, un ambiente de aprendizaje favorable para el aprendizaje debe ser motivador, desafiante, cómodo y que genere confianza en el estudiante. Para ello el docente debe generar situaciones de aprendizaje que sean innovadoras, creativas, dinámicas, flexibles, atender a la diversidad y colaboración (Canizales, Ries y Rodríguez, 2020).

Por tanto, la formación y capacitación pedagógica del docente, debe también incluir una preparación para estimular la innovación en sentido crítico y la creatividad, que es logrado a través de la creación y puesta en escena de ambientes de aprendizajes positivos (Hernández-Ramos y MartínezAbad, 2020). Un ambiente de aprendizaje positivo debe incorporar los nuevos escenarios educativos que demanda el actual desarrollo de la sociedad, por tanto, es necesario incorporar ambientes de aprendizajes necesarios para el aprendizaje online incorporando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Hernández-Gálvez, López-Arbolay y Fernández-Oliva, 2021).

En resumen, en este estudio definiremos la dimensión aspectos

comunicacionales y ambientes de aprendizajes como las actividades para establecer una relación calidad, de confianza, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes para contextualizar favorablemente su proceso formativo (Pérez, et al., 2016).

2.2.2.1.4.1. Indicadores de la dimensión Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizaje:

2.2.2.1.4.1.1. Transmisión de mensaje

Según la Real Academia de la Lengua Española (2022) transmitir es *“trasladar, transferir, hacer llegar a alguien un mensaje o noticia”* (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/transmitir>). En el caso de este estudio el mensaje hace referencia a los contenidos que se pretenden enseñar y para ello, es necesario un lenguaje (verbal y corporal) adecuado y eficaz para la práctica docente y una comunicación efectiva, cómo se articula la información para ser entregada a los estudiantes (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018).

En este aspecto comunicacional de transmisión del mensaje, el docente además de ser capaz de entregar de manera clara lo que quiere transmitir debe estar receptivo a la información que le trasmite el estudiante de tal manera de decodificar lo que expresa con su lenguaje verbal y corporal (Roque-Cala, Pulido-Díaz, Domínguez-García, Echavarría-Bustamante y Páez-Rodríguez, 2018).

2.2.2.1.4.1.2. Atención y comprensión.

La Real Academia de la Lengua Española (2022) define atención como *“provocar, atraer, sorprender, hacer que alguien concentre su atención en algo”* (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/atenci%C3%B3n>) y comprensión como *“facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”* (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/comprensi%C3%B3n>).

Para este estudio este indicador de la dimensión aspectos comunicacionales será entendido como grado en que el docente es capaz de seguir el ritmo de los alumnos en relación con la atención y comprensión que muestran, lo que involucra las acciones realizadas por el docente para captar la atención y motivar a los estudiantes a participar y trabajar (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018). Para ello debe el docente debe ser capaz de crear vivencias y situaciones de trabajo que estimulen la motivación y el interés de parte del estudiante.

2.2.2.1.5. Dimensión: Uso de recursos tecnológicos

Actividades para diseñar y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando a su vez el uso de éstas por parte de los estudiantes. Las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) son una herramienta poderosa para llevar a cabo una buena práctica pedagógica. Las TIC permiten obtener, almacenar y procesar información de una nueva manera que va de la mano con las características del perfil del estudiante del siglo XXI, son éstas, entonces un medio para entregar, motivar interesar y llegar a los estudiantes de una manera amigable y familiar para ellos (Zambrano-Quiroz y Zambrano-Quiroz, 2019).

El docente debe dominar el uso de algunos de los siguientes recursos tecnológicos y saber aplicarlos en su práctica pedagógica: correo electrónico, plataformas educativas, blogs, redes sociales (Facebook, Twitter, Tik Tok), mensajería instantánea (WhatsApp), videotelefonía (Skype, Meet, Zoom). Las áreas de su práctica pedagógica en las cuales el docente puede utilizar uno o varios de los recursos tecnológicos anteriores van desde su enseñanza, atención a estudiantes, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes (Avendaño-Castro, Hernández-Suárez y Prada-Núñez, 2021).

También, el docente debe ser capaz de usar la tecnología en la creación de materiales multimediales (recursos educativos) y la aplicación de las tecnologías

interactivas para mejorar el aprendizaje (Avendaño-Castro, et al., 2021). La UCSC estimula a sus docentes para el uso de TIC a través de talleres y recursos disponibles en su plataforma institucional, ya que los considera una herramienta indispensable para realizar una metodología activa en su modelo educativo de competencias basado en resultados de aprendizaje (<https://cidd.ucsc.cl/recursos-tic/>).

2.2.2.1.5.1. Indicadores de la dimensión uso de recursos tecnológicos

2.2.2.1.5.1.1. Uso de TIC

Hace referencia al uso activo y permanente de herramientas tecnológicas de la información y comunicación (TIC) con un objetivo educativo, es decir, su uso intencionado implica el desarrollo de nuevas habilidades necesarias para que el futuro profesional se desempeñe eficientemente en un mundo en constante cambio (Vásquez-Velásquez, Sánchez-Rosete y Bolívar-Buruticá, 2018). En este indicador medirá el uso TIC tales como el uso pedagógico de: YouTube, Pinterest, Flickr, Facebook, Instagram, Podcast, WordPress, Tik Tok, Whatsapp, Telegram, Twiter, Moodle, Collaborate, videos, música, Zoom, Meet, Teams, entre otras aplicaciones de redes sociales.

2.2.2.1.5.1.2. Creación de recursos audiovisuales e interactivos

Son recursos educativos creados a partir de la tecnología por el docente o como actividad didáctica en conjunto con los estudiantes con el objetivo de entregar los contenidos propuestos en el programa de la actividad curricular o curso a los estudiantes y profundizar los aprendizajes en los estudiantes (Botía y Marín, 2019). Deben ser dinámicos, amigables, atractivos, motivadores y potenciadores del aprendizaje (Troncoso-Pantoja, et al., 2019). Este indicador indagará la creación de recursos audiovisuales e interactivos con fines educativos que incluyan videos, juegos, música, aplicaciones, cápsulas temáticas, etc.

2.2.2.1.6. Dimensión: Reflexión pedagógica

La reflexión es un proceso que interrelaciona fenómenos intangibles con aspectos cognitivos y emocionales poniendo en duda las certezas y generando nuevas preguntas que responder (Anijovich y Capelletti, 2018). La reflexión pedagógica se fundamenta en la práctica reflexiva, la cual es definida por Schön (1992) como la capacidad de un docente o profesor de analizar su propia práctica pedagógica con el fin de descubrir el conocimiento a partir de sus acciones y tomar conciencia de sus actos y hábitos.

Según Souto (2016) la reflexión pedagógica es un:

...proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, busca en ella, buscando comprensiones [...] La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella (p. 77).

La reflexión pedagógica es una acción consiente deliberada que realiza el docente para detectar sus aciertos y errores para perfeccionarlos y corregirlos respectivamente, de tal manera de transformar su práctica pedagógica y constituye un instrumento docente que permite continuar su formación, la cual favorece el reclutamiento de sus saberes, a partir de sus tareas y su experiencia. (Jiménez-Muñoz, Rossi y Gaitán-Riveros, 2017).

La reflexión pedagógica se debe favorecer de manera recurrente y cíclica, estableciendo una nueva cultura de enseñanza compartida, de tal manera, de poder consolidar las estructuras de mejora continua a partir del reconocimiento del proceso de experimentación de la teoría versus la teorización de la práctica (Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

Una buena reflexión pedagógica no inicia espontáneamente, debe estar siempre acompañada del diálogo y el intercambio de experiencia con otros en un proceso sistémico y continuo (Anijovich y Capelletti, 2018). Correa-Molina, Chaubet, Collin, y Gervais (2014) se refieren a la reflexión pedagógica como una metacompetencia que comprende recursos personales, cognitivos, metacognitivos y emocionales.

Una práctica reflexiva permite al docente tomar decisiones justificadas en la razón y la teoría, para organizar, diseñar y ejecutar un plan de acción pedagógico, Es una toma de decisiones objetivas y contextualizadas de manera crítica y analítica basadas en su experiencia y la de los otros (Domingo, 2021). Por otro lado, a través de la reflexión pedagógica se produce la adquisición de nuevos conocimientos o fortalecimiento de los que ya se tenían, lo más importante es la integración y establecimiento de las relaciones profesionales, a fin de, reorganizar los productos de estos nuevos conocimientos adquiridos al compartir experiencias en la comunidad educativa (Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

La reflexión pedagógica involucra una práctica constructivista del aprendizaje del docente, perfeccionándose por medio de la experiencia vivencial real y contextualizado (Domingo 2021). Se reconocen dos tipos de reflexión pedagógica, la superficial (descripción de hechos y adaptación al contexto) y la profunda (autoevaluación y análisis de los fenómenos involucrados), del tipo de reflexión que realice el docente dependerán las acciones a seguir y las consecuencias de su reflexión. Por supuesto, si la reflexión es del tipo profunda se hará consiente del suceso y podrá ayudar a sus estudiantes y perfeccionar su quehacer docente (Lara-Subiabre, 2018).

Finalmente, es posible definir como reflexión pedagógica al proceso sistémico y continuo de autoevaluación y toma de conciencia del hacer práctico por parte del docente, al diálogo entre pares para compartir experiencias, así como también a la evaluación de sus pensamientos y sentimientos para promover su

desarrollo profesional y aprender de la experiencia (Pérez, et al., 2016). Un docente reflexivo es un agente activo en la construcción de su saber a través de la introspección de su actuar docente convirtiendo su práctica docente en una acción creativa, dinámica y cambiante a través de la innovación pedagógica (Domingo, 2021).

Para el logro de los aprendizajes en los estudiantes es necesario que el docente incorpore la reflexión en las acciones que realiza bajo una continua autoevaluación y replanteamiento de las prácticas pedagógicas de acuerdo a los requerimientos de cada contexto educativo (Alterio y Ruíz, 2010; Tovar y García, 2012; Russell, 2012), a lo cual, las carreras del área de la salud no quedan exentas de esta premisa.

La UCSC a través del Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD), promueve la reflexión creando espacios para compartir experiencias de la docencia entre pares. Para ello desarrolla jornadas de reflexión, seminarios y jornadas de presentación de experiencias docentes innovadoras en las cuales todos los docentes de la UCSC pueden compartir y aprender desde el diálogo y las experiencias del otro (<http://cidd.ucsc.cl/>).

2.2.2.1.6.1 Indicador de la dimensión reflexión pedagógica

El indicador, intercambio de experiencias pedagógicas, hace referencia al trabajar con otros, a través del diálogo que involucra la discusión, cooperación, colaboración, participación y trabajo en equipo, cuyo objetivo es reflexionar y construir conocimiento producto de esas interacciones, es decir un proceso transformador de la práctica pedagógica (Rodríguez-Pérez, 2019).

El intercambio de experiencias pedagógicas involucra una reflexión colaborativa, es decir, una reflexión donde primero hay una deliberación individual de la práctica pedagógica para luego ser compartida y enriquecida a través del

diálogo, la interacción y el contraste con otros, con el conocimiento teórico colectivo y con uno mismo, lo que permite la apertura a nuevas oportunidades de aprendizaje del docente (Domingo, 2021).

Este indicador comprenderá la participación en jornadas, congresos, seminarios, webinar, difusión en redes sociales, reuniones docentes, mesas de trabajo, participación en comunidades de aprendizajes y el diálogo informal entre colegas para dar a conocer los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica realizada por el docente. El fin de este compartir de experiencias, es entregar el conocimiento adquirido y aprender de la experiencia del otro por medio de un dialogo reflexivo y transformador, que puede o no estar inserto en un programa o sistema de acompañamiento docente (Santos-Baranda y Armas-Velasco, 2020).

2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Aprendizaje significativo

Aprendizaje es un proceso que involucra la adquisición de conocimientos, conductas, habilidades actitudes, valores y aptitudes obtenidas a través del estudio, la enseñanza o el razonamiento (Beltrán, 1993). La Real Academia de la Lengua Española define aprendizaje como la *“acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”* (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/aprendizaje>).

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) plantea que el aprendizaje de los estudiantes se basa en los conocimientos previos, lo que él denomina “estructura cognitiva”, la cual define como conjunto de conceptos, ideas que el estudiante tiene de una determinada área del conocimiento, así como también, a como ésta está organizada. En esta teoría del aprendizaje significativo se plantea que lo más importante para que el estudiante aprenda son los conocimientos los conocimientos que el estudiante ya sabe. Entendiendo que el estudiante no es una caja en blanco el docente debe conocer cuáles son los conocimientos que el estudiante trae y partir

desde allí, para corregir, complementar y profundizar su aprendizaje (Matienzo, 2020).

El aprendizaje significativo se logra siempre y cuando el docente utilice recursos de enseñanza que tengan un significado lógico y relevantes para el estudiante y que haya predisposición a aprender, transformando el conocimiento (Ausubel, 2002). Es así que, la predisposición de aprender, por parte del estudiante, es un factor clave para que se produzca el aprendizaje (Matienzo, 2020).

En una visión más humanista de la teoría del aprendizaje significativa de Ausubel y Novak (1983) agrega que al conocimiento se debe integrar los sentimientos, pensamientos y acciones, de tal manera de lograr un sentir agradable para obtener la disposición del estudiante a aprender. Es decir, en el proceso de enseñanza aprendizaje, debe existir intercambio de significados y sentimientos entre el estudiante y el docente (Moreira, 2017).

Competencias pedagógicas específicas

Las competencias específicas se refieren a aquellas relacionadas específicamente con la capacidad de enseñar con el fin de promover una experiencia profunda y significativa en los estudiantes (planificación, didáctica, evaluación) (Villarroel y Bruna, 2017). Dentro de las competencias específicas se encuentra el dominio de estrategias pedagógicas que permiten que el trabajo del docente se focalice en que el estudiante logre autonomía, por tanto, el docente debe saber, conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de intervención didáctica acorde a las necesidades de su contexto educativo (Rivadeneira-Rodríguez, 2017).

La competencia pedagógica específicas le proporcionan al docente herramientas para introducir a los estudiantes en las temáticas trabajadas en el programa de la actividad curricular, le permiten o ayudan a hacerlas asequible, atractivas y amigables, pero sin bajar el nivel de exigencia, de esa forma se

mantienen los estándares mínimos de dominio científico y tecnológico requerido en los perfiles de egreso (Orozco-Inca, Nájera-Lara, Guerra-Orozco, Ramos-Azcuy y Guerra-Bretaña, 2021).

En Chile las competencias pedagógicas descritas como específicas dicen relación con la preparación de la enseñanza, creación de ambientes propicios para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y responsabilidad profesional, todo esto respaldado por una práctica reflexiva (Rodríguez-Gómez, Del Valle y De la Vega-Marcos, 2018; Espín-Álvarez y Juanes-Giraud, 2021).

Competencias pedagógicas genéricas

Para la RAE (2022) una competencia es la *“pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”* (s/p) (<https://www.rae.es/drae2001/competencia>). Por otro lado, Villarroel y Bruna (2017) definen una competencia pedagógica como el:

...conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor de un profesor, y que conforman los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia, pero, por sí solas no dan cuenta de un desempeño destacado o de excelencia (p. 78).

Las competencias genéricas son los procederes vinculados al desempeño de una actividad docente, tales como, la habilidad de analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, entrenar y planear, entre otras. En este sentido, se considera aquellas que identifican la actividad del docente, como la comunicación oral y escrita, liderazgo, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, disposición de enfrentar cambios internos y externos entre otros (Mendoza, 2020).

Una competencia genérica involucra las habilidades básicas que un docente debe tener para ejercer en una institución de educación superior como docente.

Dentro de las competencias genéricas se identifican el dominio de su disciplina, el trabajo en equipo y colaborativo, expresar y explicarse adecuadamente a nivel oral y escrito, manejo de TIC, habilidades interpersonales, reflexivas y éticas (Villarroel y Bruna, 2017).

Vera-Carrasco (2016, 2017) identifica las competencias básicas o genéricas que debe poseer un docente que se desenvuelva en una carrera del área de la salud dentro de las que se encuentran el dominio de su disciplina, la comprensión de la naturaleza humana de la relación alumno-profesor y las competencias admirativas que dicen relación con la gestión de la enseñanza.

Avendaño-Castro, et al. (2021) atendiendo la situación de emergencia sanitaria COVID-19, que hemos vivido durante el 2020 y 2021, hacen énfasis en la necesidad de desarrollo de competencias digitales de los docentes. Sin duda la experiencia de enseñanza remota ha evidenciado esta necesidad y aprovechar las herramientas y aplicarlas de forma tal que deberá ser incorporada como una competencia pedagógica genérica indispensable para obtener el mayor provecho posible del uso de las TIC en la práctica pedagógica universitaria.

Enseñanza activa centrada en estudiante

La enseñanza centrada en el estudiante dice relación con las estrategias activas utilizadas por el docente para conseguir el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva la enseñanza debe apuntar a conseguir que el estudiante sea capaz de desarrollar las habilidades de estudio autodirigido, el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico (Roque-Herrera, Valdivia-Moral, Alonso-García, y Zagalaz-Sánchez, 2018).

La enseñanza activa centrada en el estudiante involucra que el estudiante conecte los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve identificando lo cognitivo y lo emocional en su trabajo personal y con el otro, recomendando sus

capacidades y la de sus compañeros (Aldana-Zavala, Vallejo-Valdivieso y Isea-Argüelles, 2021). En una enseñanza activa centrada en el estudiante, este debe alcanzar el posicionamiento y responsabilidad de su proceso de aprendizaje debe tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, en todas las aristas que involucran su desempeño (ética, interpersonales, emocionales, existenciales y cognitivas) (Roque-Herrera, et al., 2018).

Una enseñanza centrada en el estudiante debe impulsar al desarrollo de un desempeño en la sociedad, empoderando a los estudiantes a contribuir en el mejoramiento de su comunidad a través de la acción (Torres, 2018).

Enseñanza innovadora

La enseñanza innovadora hace referencia a incorporar contenidos pertinentes y actualizados al currículum, a incorporar en la enseñanza nuevas y diversas tecnologías y materiales, utilizar nuevas estrategias de enseñanza que consecuencia con los nuevos modelos formativos propuestos en la actualidad y también al cambio de paradigma en relación a los roles que debe cumplir el docente y el estudiante (Vásquez-Parra y Ortiz-Meillón, 2018).

A lo anteriormente planteado la enseñanza innovadora conlleva a crear ambientes de aprendizajes que favorezcan un aprendizaje significativo, donde el docente sea capaz de crear contenidos, recursos de aprendizaje y facilite el aprendizaje de los estudiantes de tal manera de crear vivencias nuevas que provoquen un cambio transformador en el aprendizaje de los estudiantes. En una enseñanza innovadora el docente debe utilizar estrategias de enseñanza que estimulen la proactividad del estudiante contactando los contenidos con los intereses, emociones y deseos de los estudiantes (<https://www.educarchile.cl/innovaciones-educativas>). Además de lo anterior, un trabajo colaborativo ente los docentes es un pilar importante para el logro de una enseñanza o innovadora, a través de la cooperación y el intercambio de experiencias

pedagógicas (Krichesky y Murillo, 2018).

Para una enseñanza innovadora la UCSC propone una serie de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las clases. Dentro de las estrategias recomendadas por la UCSC para una enseñanza innovadoras se encuentran el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, método de preguntas, one minute paper, técnica acuario, aprendizaje por proyecto, aprendizaje servicio (<https://cidd.ucsc.cl/sugerencias-de-actividades-para-un-aprendizaje-activo/>) (s/f).

Modelo educativo por competencias basado en resultados de aprendizaje

Un modelo educativo es conjunto de normas establecidas para dirigir el proceso de enseñanza, orientando al docente en su labor de formador. Esto involucra diferentes enfoques pedagógicos, que establecen un patrón en la elaboración de un programa de estudio (<https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/>).

El modelo educativo actual en la educación superior, cuyas directrices fueron dadas por las exigencias del mundo moderno y consolidadas en los tratados del proceso de Bolonia (1999) en la década de los 90 y la posterior creación de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha direccionado, el cómo las instituciones de educación superior deben realizar sus prácticas universitarias en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. Dichas prácticas se orientan a un modelo educativo basado en competencias donde el aprendizaje está centrado en el estudiante, desarrollando actividades que permitan que éste último, demuestre autonomía en su proceso de formación (De Miguel, 2003; Álvarez-Rojo et al., 2009).

Entonces, un modelo educativo basado en competencias tiene como objetivo combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, (Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura, 2004). Entendido lo anterior, es

necesario considerar que dentro de este modelo por competencias el estudiante de saber, saber hacer y saber ser y que su desempeño debe ser observable y evaluable (Incháustegui-Arias, 2019). El saber hace referencia a lo cognitivo, el saber hacer a lo procedimental y el hacer ser a lo actitudinal. Por otra parte los resultados de aprendizaje son declaraciones directas que detallan el conocimiento y las habilidades que los estudiantes deben alcanzar al finalizar su experiencia de aprendizaje (Ballesteros-Ballesteros, 2020).

La UCSC en su Decreto de Rectoría N°48/2016 promulga su modelo educativo vigente hasta fecha, en el cual declara que la UCSC adopta un modelo formativo basado en competencias y resultados de aprendizajes (<https://docencia.ucsc.cl/documentos/>). Este modelo educativo tiene como objetivo promover la integración de los saberes a través del dialogo ente las disciplinas con un sello ético y moral basado en la doctrina católica cristiana humanista.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, se presentan las hipótesis que fueron susceptibles de comprobación en la presente tesis. En tal sentido, por una parte, se muestra en lista la hipótesis asociada al objetivo general y, por otra parte, se mostraron las hipótesis relacionadas con los objetivos específicos.

3.1.1. Hipótesis general

Hipótesis general (H_g): La formación docente se relaciona de manera directa y significativa con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula (H₀): La formación docente no se relaciona de manera directa y significativa con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

3.1.2. Hipótesis específicas

- *Hipótesis específica asociada al primer objetivo:*

Hipótesis específica 1 (HE1): La capacitación disciplinar se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 1 (H01): La capacitación disciplinar no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

- *Hipótesis específica asociada al segundo objetivo específico:*

Hipótesis específica 2 (HE2): La capacitación pedagógica se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 2 (H02): La capacitación pedagógica no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

- *Hipótesis específica asociada al tercer objetivo específico:*

Hipótesis específica 3 (HE3): El rol docente se relaciona directamente con una buena práctica pedagógica de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 3 (H03): El rol docente no se relaciona directamente con una buena práctica pedagógica de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

A continuación, se identificaron las variables X e Y del presente trabajo de investigación doctoral.

Identificación de la variable X

Variable X: formación docente

Dimensiones e indicadores de la variable X

Dimensión capacitación disciplinar:

Grado académico disciplinar.

Años de experiencia en su disciplina.

Dimensión capacitación pedagógica:

Método de enseñanza.

Evaluación

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Planificación pedagógica o educativa

Dimensión Rol docente:

Facilitador del aprendizaje

Promotor de ambientes de aprendizaje

Evaluador de aprendizaje

Planificador de aprendizajes

Escala para la medición de la variable X:

Para la obtención de información sobre la dimensión capacitación disciplinar se utilizó un cuestionario de datos que incluyeron dos preguntas abiertas donde los encuestados especificaron su grado disciplinar y los años de experiencia en su disciplina profesional.

La información referida a la dimensión capacitación pedagógica fue obtenida a través de un cuestionario donde los encuestados marcaron el tipo de capacitación pedagógica recibida y la entidad certificadora (UCSC, incluidas CIDD y OFECS, u otra).

La escala utilizada para la medición de la dimensión rol docente de la variable X y sus correspondientes dominios e indicadores, se basó en la determinación de la frecuencia en que el docente realizaba la acción: nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre (22).

Identificación de la variable Y

Variable Y: práctica pedagógica

Dimensiones e indicadores de la variable Y

Dimensión planificación de la enseñanza.

Syllabus

Dimensión metodología de enseñanza

Método

Dimensión evaluación

Instrumentos de evaluación

Tipo de evaluaciones

Dimensión aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje

Trasmisión del mensaje

Atención y comprensión

Dimensión uso de recursos tecnológicos

Uso de TIC

Creación de recursos audiovisuales e interactivos

Dimensión reflexión pedagógica

Intercambio de experiencias pedagógicas

Escala para la medición de la variable Y

Para la dimensión *planificación de la enseñanza* su utilizó una escala dicotómica (ítem 1 al 9), para determinar la ejecución de la elaboración del syllabus según el modelo formativo de la UCSC.

La escala utilizada para la medición de la variable y, sus dimensiones estudiadas y respectivos indicadores, se basó en la determinación de la frecuencia de realización de la acción (ítem 10 al 52): nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre.

En virtud de estas consideraciones, a continuación, en la tabla 4, se muestra un resumen de las variables, dimensiones, indicadores, reactivos y escala de medición:

Tabla 4*Variables, dimensiones, indicadores, reactivos y escala de medición*

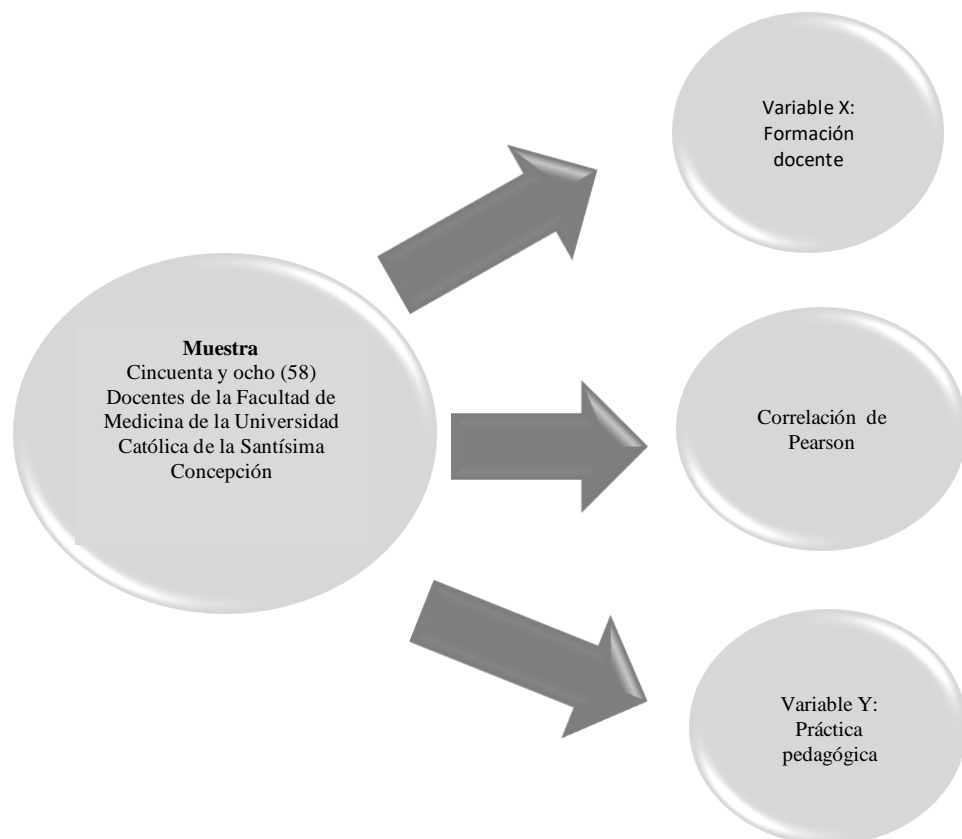
Variable	Dimensiones	Indicadores	Reactivos (ítems)	Escala de medición	
X Formación docente	Capacitación disciplinar	Grado académico.	-	Respuesta abierta	
		Años de experiencia en su disciplina	-		
	Capacitación pedagógica	Método de enseñanza.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Nominal Dicotómica Sí/No
		Evaluación			
		Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	16, 17, 18		
		Planificación pedagógica o educativa	19, 20		
	Rol docente	Facilitador del aprendizaje	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	Ordinal Frecuencia: Nunca (1), pocas veces (2), generalmente (3), muchas veces (4) y siempre (5)
		Promotor de ambientes de aprendizaje			
		Evaluador de aprendizaje			
	Y Práctica pedagógica	Planificación de la enseñanza	Syllabus	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Nominal Dicotómico: Sí/No
Metodología de la enseñanza		Método	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Ordinal Frecuencia: Nunca (1), pocas veces (2), generalmente (3), muchas veces (4) y siempre (5)	
Evaluación		Instrumentos	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24		
		Tipos de evaluación	25, 26, 27, 28		
Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizaje		Transmisión del mensaje	29, 30, 31		
		Atención y comprensión	32, 33, 34		
Uso de recursos tecnológicos		Uso de TIC	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44		
		Creación de recursos audiovisuales e interactivos	45, 46		
Reflexión pedagógica	Intercambio de experiencias pedagógicas	47, 48, 49, 50, 51, 52			

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico - investigativo, corresponde a un estudio básico, ya que según Zorrilla (1993), citado por Novillo (2016) “también denominada pura busca incrementar los conocimientos teóricos sin considerar la aplicación de las mismas como principal, más bien el interés es generar nuevo conocimiento”, por ende, este tipo de estudio se orienta a la extracción de conclusiones de carácter general o descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad (Bisquerra, 2009). En este caso referente a la formación docente y las prácticas pedagógicas del docente sanitario de los académicos del área de la Salud de la Facultad de Medicina de la UCSC, región del Bio Bío, Chile, 2022 (figura 2).

Figura 2

Procedimiento de correlación y tipo de investigación



3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Arias (2012) el nivel de investigación “*se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio*” (p 23). En este estudio conforme a nivel es descriptivo, porque caracteriza el hecho, fenómeno, comunidad, con el fin de establecer una estructura o comportamiento (Arias, 2012). A su vez es correlacional, ya que, conforme a lo descrito por Arias (2012), determina el grado de relación o asociación (no causal) existente entre las variables formación docente y prácticas pedagógicas. Aunque no establece directamente relaciones causales entre éstas, entrega indicios sobre las posibles causas de un fenómeno.

3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) esta investigación es de un diseño no experimental porque corresponde a un: “*Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos*” (p. 70).

Adicionalmente es de tipo transeccional descriptivo ya que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) su propósito fue “*indagar el nivel o estado de una o más variables en una población; en este caso, en un tiempo único*” (p.171). Por último, es de tipo correlacional ya que pretende medir si las variables están o no relacionadas en los mismos sujetos, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) el propósito de los estudios correlacionales “*tienen como propósito conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, variables, categorías o fenómenos en un contexto en particular. Permiten cierto grado de predicción*” (p. 105).

3.6. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

El ámbito de estudio donde se desarrolló la investigación es la educación superior privada, específicamente la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Medicina, región del Bio Bío, Chile. El tiempo social corresponderá al año 2022.

Según Decreto de Rectoría 73/2015 que promulga el modelo educativo de la UCSC se establece el perfil de los académicos pertenecientes a la institución:

1. Ser una persona íntegra, culta y comprometida con los principios católicos. Los académicos católicos deben distinguirse particularmente por ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana que manifieste una lograda integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría. De los académicos no católicos la institución exige una necesaria actitud de respeto y apertura hacia los principios que informan la Universidad y a la misión que ella ha recibido de la Iglesia. 2. Su rigurosa formación académica expresada en una decidida vocación por el estudio, la investigación, la enseñanza y los servicios y 3. Su permanente disposición para el diálogo interdisciplinar. (s/p) (<https://www.ucsc.cl/documentos-institucionales/>).

En los ajustes realizados al modelo educativo de la UCSC promulgado en el Decreto de Rectoría 48/2016 se especifica el perfil del docente de la UCSC el cual se distingue por:

Ser una persona comprometida y respetuosa con las labores y el principio de formación de la Universidad. Su servicio a la sociedad a través de la docencia, la vinculación y/o la investigación. Su permanente disposición al diálogo interdisciplinar. Su compromiso permanente con el aprendizaje de los estudiantes. (s/p) (<https://docencia.ucsc.cl/documentos/>)

3.7. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.7.1. Población

De acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “*la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones*” (p.197). Conforme a lo anterior, este estudio comprendió a la población de docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), región del Bio Bío, Chile (N= 110 docentes). La cual se distribuyó en académicos de las diferentes disciplinas de las carreras que conforma la Facultad de Medicina de la UCSC (enfermería, medicina, kinesiología, tecnología médica y nutrición y dietética), de los profesionales que conforman el Departamento de Ciencias Básicas de la Facultad de Medicina de la UCSC (biólogos, bioquímicos, bioingenieros, químicos, médico veterinario, odontólogo, ingenieros en alimento y pedagogos) y de otras unidades de la institución (sociólogos, pedagogos, psicólogos, entre otros) que prestan servicios de manera transversal a todas las carreras de la Facultad de Medicina de la UCSC.

3.7.2. Muestra

De acuerdo con la definición entregada por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “*la muestra es, un subgrupo de la población*” (p. 196). De acuerdo con el mismo autor, también puede ser entendida como un subconjunto de elementos o comunidad que pertenecen a una población y que debe ser representativo de ésta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En este estudio se trabajó con un tipo de muestra no probabilística o dirigida, pues la elección de casos estuvo orientada por las características de la investigación y dependió de los criterios estipulados por la investigadora, además se determinó de acuerdo con el contexto, necesidades, naturaleza del fenómeno y el objeto de estudio.

Considerando lo anterior la muestra se constituyó por docentes de las carreras del área de la salud que prestan servicios educacionales durante el año investigado en la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile. Como criterio de inclusión los participantes del estudio contaron con al menos un año de experiencia en docencia universitaria.

El criterio de exclusión fue el siguiente: ser docente de la Facultad de Medicina de UCSC durante el año de la investigación y tener un título profesional de pedagogo independientemente del tipo de grado académico que posea y/o los años de experiencia en docencia.

La muestra se conformó por once médicos, nueve enfermeros, cinco tecnólogos médicos, cinco nutricionistas, siete kinesiólogos y veintiuno profesionales del departamento de ciencias básicas y otras unidades académicas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En resumen, la muestra correspondió a cincuenta y ocho (58) académicos de las carreras del área de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile. Además, aquellos docentes que perteneciendo a la población descrita y cumpliendo con el criterio de inclusión de la muestra firmaron el consentimiento informado a través de una encuesta vía *on line*.

3.8. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.8.1. Procedimiento

Luego de la identificación de las variables del estudio se procedió al diseño y validación del instrumento para la recolección de los datos. Para este efecto se elaboraron dos instrumentos para la recolección de datos de las variables formación docente y práctica pedagógica del docente sanitario. Los dos instrumentos fueron sometidos a la evaluación de su pertinencia y en coherencia con los objetivos planteados, y validados por tres expertos, con grado académico en educación y/o

educación en ciencias de la salud. Para su validación se entregó a los expertos una matriz de contenidos.

Se realizó una prueba piloto para la validación de los instrumentos con parte de la muestra descrita en este estudio y su confiabilidad se obtuvo a través del coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente intraclass.

3.8.2. Técnicas de recolección de los datos

Se trabajó con la encuesta como técnica para la obtención de los datos de la muestra. Según García-Ferrando (1993), una encuesta “es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”.

Dentro de las características de la encuesta se puede mencionar que permite la aplicación a muestras masivas, permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas y la información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (Sierra-Bravo, 1994; Cea-D’Ancona, 1998). Para la técnica de la encuesta se aplicaron dos cuestionarios en modalidad remota, donde se enviaron los formularios vía *on line*, Office forms, a través de las cuentas institucionales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.8.3. Instrumentos para la recolección de los datos

Los instrumentos empleados en esta investigación para medir las variables formación docente y práctica pedagógica consistieron en dos cuestionarios creados para este efecto y además se incluyó una primera parte donde se solicitó los datos sociodemográficos. El primer cuestionario correspondió al de formación docente el cual permitió obtener información sobre las dimensiones de capacitación

disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente. Dicho cuestionario se estructuró en un formato de preguntas abiertas para el grado académico y los años de experiencia disciplinar. Se incluyó una segunda parte para recoger información sobre el tipo de capacitación pedagógica recibida en los cuatro indicadores que detallan las áreas de capacitación pedagógica (método de enseñanza, evaluación, TIC y planificación de la enseñanza) en base a una escala dicotómica.

Los datos recopilados para la dimensión rol docente, se obtuvieron a través de la sección del instrumento cuya estructura fue una escala frecuencia tipo likert con cinco opciones (nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre). Con el fin de recoger información sobre la frecuencia de acciones que realizaba el docente en base a los roles definidos para el estudio (facilitador del aprendizaje, promotor del aprendizaje, evaluador del aprendizaje, planificador del aprendizaje).

Para recoger los datos con relación a la variable y, práctica pedagógica, en las seis dimensiones identificadas para este estudio: planificación de la enseñanza, metodologías de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, uso de recursos tecnológicos y reflexión pedagógica, se utilizó un cuestionario estructurado con escala de frecuencia en un formato tipo likert con cinco opciones (nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre).

3.8.4. Validación y confiabilidad del instrumento

La validación de un instrumento según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consiste en someter el instrumento a la valoración de un grupo de expertos, especialistas en el tema y metodología con relación a tres tipos de validez: contenido, criterio y constructo. En esta investigación se emplearon dos cuestionarios para evaluar el porcentaje de acuerdo en la construcción de los ítems y las dimensiones (validación de contenido) en los instrumentos de recolección de datos sobre formación docente y prácticas pedagógicas. Asimismo, se evaluó la

claridad de la redacción de los ítems a través de preguntas abiertas donde los expertos presentaron sus comentarios y observaciones.

Finalmente, los cuestionarios quedaron conformados de la siguiente manera:

Cuestionario formación docente:

Dimensión capacitación disciplinar: Se conservaron las dos preguntas abiertas para recolectar la información sobre grado académico y años de experiencia en su disciplina profesional.

Dimensión capacitación pedagógica: El cuestionario original contaba con 24 ítems y después del juicio de expertos quedó compuesta por 20 ítems divididos en cuatro indicadores: a) Métodos de enseñanza; b) Método de evaluación; c) Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y d) Planificación pedagógica o educativa (tabla 5).

Dimensión rol docente: De los 25 ítems originales se obtuvo un cuestionario final compuesta por 22 ítems divididos en cuatro indicadores: a) facilitador del aprendizaje, b) promotor de ambientes de aprendizajes, c) evaluador de aprendizajes, d) planificador de aprendizajes (tabla 5).

Cuestionario prácticas pedagógicas:

De los 55 ítems iniciales se obtuvo un cuestionario final compuesta por 52 ítems divididos seis dimensiones: a) planificación de la enseñanza, b) metodología de la enseñanza, c) formas e instrumentos de evaluación, d) aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, e) uso de recursos tecnológicos, y f) reflexión pedagógica. La dimensión planificación de la enseñanza se construyó en base a las directrices entregadas por la Universidad Católica de la Santísima Concepción para la construcción del syllabus (tabla 6).

Tabla 5*Validación del instrumento formación docente*

Experto	Grado académico	Validación promedio Formación pedagógica	Valoración promedio Rol docente
01	Doctor	3.72	4.47
02	Doctor	3.58	5.00
03	Doctor	3.78	4.50
Resultados de la validación		3.70	4.66

Tabla 6*Validación instrumento prácticas pedagógicas*

Experto	Grado académico	Valoración promedio
01	Doctor	4.87
02	Doctor	4.42
03	Doctor	4.11
Resultados de la validación		4.46

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la confiabilidad de un instrumento de recolección de datos consiste en la media de las correlaciones de las variables que conforman una escala o test (consistencia interna). La obtención de la confiabilidad de un instrumento es un procedimiento que implica la utilización de fórmulas que da como resultado el coeficiente de confiabilidad, para este estudio se utilizó el α Cronbach. Los coeficientes del α Cronbach oscilan entre cero y uno, donde los resultados más cercanos a uno significan una alta confiabilidad o consistencia interna del instrumento.

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos se realizó la aplicación de una versión preliminar (piloto) de los mismos aplicada a siete participantes con características similares a la muestra original. Los participantes fueron docentes de carreras de la salud de la Universidad de Las Américas y Universidad Andrés Bello, sede Concepción, región del Bio

Bío, Chile, que tenían al menos dos años de ejercicio en la docencia universitaria y contaban con al menos dos capacitaciones en el área de la docencia universitaria. Estos siete participantes del pilotaje no formaron parte de la aplicación final de los instrumentos.

Los resultados del pilotaje mostraron un coeficiente de α Cronbach igual 0.821 para el instrumento de medida de la variable x, formación docente, y para sus dimensiones se obtuvo valores del α de Cronbach de 0.822 para la dimensión de capacitación pedagógica, 0.887 para la dimensión rol docente. Para el instrumento de la variable y, prácticas docentes, se obtuvo un α de Cronbach de 0.860. Según Streiner (2003) es un valor que refleja una alta confiabilidad ya que establece que los valores óptimos van desde los 0.80 a 0.90 ya que por encima de este valor se considera una redundancia o duplicación. De acuerdo con lo anterior los coeficientes de α Cronbach reflejan una alta confiabilidad de los instrumentos.

Para determinar la similitud de entre los evaluadores de la prueba piloto, para ambos instrumentos, se utilizó el coeficiente de correlación intraclase que permitió establecer cuanto se parecían entre sí las respuestas de quienes conforman el grupo que participó del pilotaje. La consistencia interna para el instrumento formación docente fue de 0,821 (95% IC. 0.560, 0.963). Las dimensiones que conformaron el instrumento de la variable x (formación docente) obtuvieron una consistencia interna de 0.822 (95% IC. 0.552, 0.964) para la dimensión capacitación pedagógica, y 0.887 (95% IC. 0.716, 0.977) para la dimensión rol docente. El instrumento prácticas pedagógicas obtuvo un coeficiente de correlación intraclase de 0.860 (95% IC. 0.657, 0.971). De acuerdo con la escala propuesta por Landis y Koch (1977) todos los instrumentos obtuvieron un grado de acuerdo casi perfecto.

3.9. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los datos obtenidos de los instrumentos de recolección de datos finales fueron sometidos a estudios estadísticos utilizando el software SPSS versión 19.0. El primer estudio realizado fue el test de confiabilidad a través del coeficiente α de Cronbach y coeficiente de correlación intraclase desde los resultados de la muestra

piloto. Posteriormente se obtuvo la estadística descriptiva de los datos recolectados en la aplicación de los instrumentos finales, donde se calculó mediana, desviación estándar, mínimo y máximo. También se calculó el coeficiente α de Cronbach para la muestra en estudio, con el objetivo de corroborar la fiabilidad de los instrumentos aplicados.

La comprobación de las hipótesis se realizó a través de la correlación de Pearson, que permitió dar respuestas a las preguntas de la investigación. La elección de este coeficiente resultó de los resultados de la prueba de normalidad. Para ello, se ejecutó el test de Kolmogorov-Smirnov, en tanto la población está por encima de cincuenta unidades ($N > 50$) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Los p-values de las variables fueron menores al nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). La hipótesis alternativa fue rechazada y se aceptó la hipótesis nula, es decir, se determinó que los datos siguen una distribución normal, por lo cual se recurrió a la utilización del coeficiente Pearson, recomendado para estudios de estadística paramétrica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El instrumento con el cual se midió la variable X, formación docente, para su dimensión capacitación pedagógica, donde se preguntó si había tenido capacitación dentro o fuera de la institución (UCSC), estuvo compuesta por veinte (20) reactivos, ocho (8) relacionados con las capacitaciones recibidas en metodologías, siete (7) en métodos de evaluación, tres (3) en tecnologías de la información comunicaciones (TIC) y dos (2) en la planificación pedagógica o educativa. Para la dimensión rol docente de la variable independiente se utilizó un tipo Likert con cinco opciones (siempre, muchas veces, generalmente, pocas veces y nunca). Esta dimensión del instrumento estuvo compuesto por veinte dos (22) reactivos, siete (7) para el factor facilitador de los aprendizajes, seis (6) promotor de ambientes de aprendizaje, dos (2) evaluador de aprendizajes, siete (7) planificador de aprendizajes.

La variable Y, prácticas pedagógicas, fue medida con un instrumento que estuvo compuesto por cincuenta y dos (52) reactivos, distribuidos en nueve (9) para la el factor planificación de la enseñanza, siete (7) metodología de la enseñanza, doce (12) formas e instrumentos de evaluación, seis (6) para aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes, doce (12) para uso de recursos tecnológicos y seis (6) para reflexión pedagógica.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Definido el tema de investigación y valorada la metodología de estudio, se diseñaron los instrumentos para recolectar los datos de las variables de estudio: 1. *Formación docente (variable X)* y 2. *Prácticas pedagógicas (variable Y)*. Los instrumentos respectivos fueron aplicados a una muestra de cincuenta y ocho (58) docentes pertenecientes a las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, durante el año 2022 y enero del 2023.

El propósito de la aplicación de los instrumentos fue responder a la interrogante principal de este estudio ¿Cómo se relaciona la formación docente con las prácticas pedagógicas del docente de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?

Para responder la interrogante principal fue necesario encontrar las respuestas a las interrogantes secundarias: a) ¿Cómo se relaciona la capacitación disciplinar con las prácticas pedagógicas en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?; b) ¿Cómo se relaciona la capacitación pedagógica con las prácticas pedagógicas en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022? y c) ¿Cómo se relaciona el rol docente con las prácticas pedagógicas del docente del área de la salud en académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?.

Encontrar las respuestas a las interrogantes antes descritas implicó realizar variados procedimientos: *el primero*, la identificación del grado académico disciplinar y años de experiencia en la disciplina profesional, el tipo de capacitación pedagógica recibida y frecuencia de utilización o acción de los diferentes reactivos incluidos en los instrumentos en la dimensión rol docente y el tipo de práctica pedagógica por parte de los participantes del estudio; *el segundo*, determinar la relación entre la variables X e Y; y *el tercero*, establecer la relación entre cada dimensión de la variable X e Y. Todo lo anterior permitió el análisis de correlación entre la formación docente y su impacto sobre las prácticas pedagógicas.

Los instrumentos fueron aplicados durante los meses de octubre, noviembre, diciembre del 2022 y enero del 2023. La extensión del tiempo de aplicación de los instrumentos al año 2023 se debió a la poca participación inicial de los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC, debido primero a la huelga legal a la cual se adhirieron los docentes sindicalizados durante el mes de noviembre del 2022 (aproximadamente el 80% de los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC), que tuvo una duración de 16 días, el reingreso a las actividades en diciembre no contribuyó a aumentar el nivel de respuesta considerando la puesta al día de las actividades postergadas por la huelga y cierre de las actividades académicas del semestre.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Finalizada la etapa de recolección de datos se procedió al ordenamiento de los datos entregados por el sistema Office forms, de las cuentas institucionales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y tratamiento de estos. Los resultados fueron expresados en tablas y gráficos para facilitar su valoración. Por otro lado, se realizó un análisis descriptivo para identificar las características de la muestra y posteriormente un test estadístico para valorar el ajuste de los datos obtenidos, es

decir, se efectuó una prueba de normalidad que permitió determinar el empleo de estadística paramétrica o no paramétrica y, por último, se procedió con un análisis de correlación para establecer el grado de relación entre las variables.

4.3. RESULTADOS

4.3.1. Caracterización de la muestra

La muestra se conformó por cincuenta y ocho (58) académicos de las carreras de medicina, enfermería, kinesiología, nutrición y dietética y tecnología médica, pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile. Compuesta por 27 hombres (46.55%) y 31 mujeres (53.45%), que muestra grupos homogéneos respecto al género. Con un promedio de edad de 45.57 años (SD 11.34), desglosados en un promedio de edad de los hombres igual a 44.67 años (SD 12.29) y mujeres 46.35 años (SD 10.59). La edad media de los docentes es de 45.57 años, curiosamente este valor coincide con la mediana, aunque la media entre los hombres es 44.67 ligeramente inferior al de las mujeres que es de 46.35. Las edades mínimas coinciden en 27 años para ambos sexos, pero no así las máximas que es de 71 años en los hombres y 65 años en las mujeres (tabla 7).

Los contratos en planta regular son el 67.24% y el 56.90% cuenta una jornada laboral de 44 horas. Así también se puede notar que el 39.66% trabaja en el departamento de Ciencias Básicas, seguido muy de cerca por Clínica y Preclínica con el 36.21 % (tabla 7).

Tabla 7*Descripción de la muestra de docentes de las carreras de la salud de la UCSC*

Descriptor	Estadísticos descriptivos	
Edad	M = 45.57; SD = 11.34; Mín = 27; Máx = 71	
Sexo	Hombre	(f = 27; 46.55%)
	Mujer	(f = 31; 53.45%)
Tipo de contrato	Planta regular	(f = 39; 67.24%)
	Part time	(f = 19; 32.76%)
Jornada laboral	44 hrs.	(f = 33; 56.90%)
	22 hrs.	(f = 15; 25.86%)
	11 hrs.	(f = 10; 17.24%)
Departamento	Ciencias Básicas	(f = 23; 39.66%)
	Clínica y Preclínica	(f = 21; 36.21%)
	Salud Pública	(f = 5; 8.62%)
	Enfermería	(f = 9; 15.52%)
Postgrado académico en docencia	Magister	(f = 15; 25.86%)
	Sin postgrado	(f = 43; 74.13%)
Años de experiencia en docencia universitaria	M = 14.15; SD = 8.51; Mín = 1; Máx = 32	
Año académico al cual realiza docencia	Primero	(f = 28; 48.28%)
	Segundo	(f = 29; 50.00%)
	Tercero	(f = 23; 39.66%)
	Cuarto	(f = 27; 46.55%)
	Quinto	(f = 13; 22.41%)
	Sexto	(f = 3; 5.17%)
	Séptimo	(f = 2; 3.45%)
Carrera a la cual realiza docencia	Medicina	(f = 37; 63.79%)
	Enfermería	(f = 22; 37.93%)
	Nutrición y dietética	(f = 16; 27.59%)
	Kinesiología	(f = 14; 24.14%)
	Tecnología médica	(f = 21; 36.21%)

n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; f = Frecuencia absoluta; NE = No especifica.

La media de experiencia en docencia universitaria es de 14.5 años, con una mínima de 1 año y una máxima de 32 años.

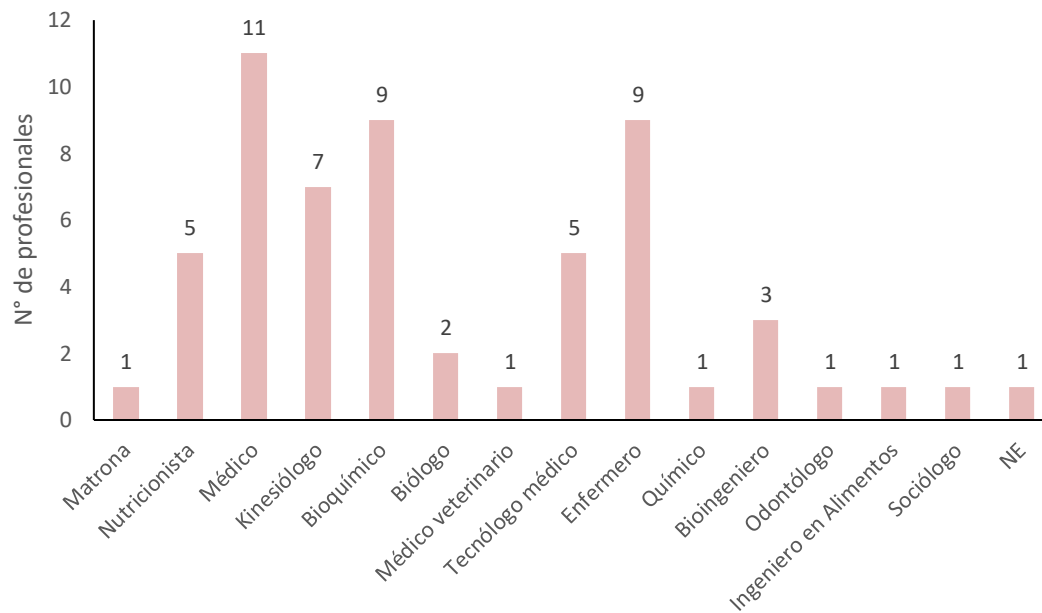
Los docentes participantes del estudio realizaban clases en más de un año académico dentro de una carrera o en más de una de ellas. El 50% de los docentes participantes del estudio realizaban clases en segundo año, seguido por primero y cuarto año con 48,28% y 46,55% respectivamente. El resto de los años académicos (tercero, quinto, sexto y séptimo) presentaron menor representatividad en la muestra (tabla 7).

Así mismo, la carrera que presentó mayor representatividad de académicos en la muestra fue medicina con 37 docentes que realizaban clases en esta carrera (63,79%), el resto de las carreras tienen porcentajes de representatividad inferiores al 38% (tabla 7).

El 18,97% de la muestra corresponde profesionales médicos, seguido por enfermeros y bioquímicos ambos con un 15,52% de representación, kinesiólogos 12,07%, nutricionistas y tecnólogos médicos ambos con un 8,62%, bioingenieros 5,17%, biólogos 3,45% y una representación de 1,71% para matrona, médico veterinario, químico, odontólogo, ingeniero en alimentos y sociólogo. Solo un encuestado no identificó su profesión (1,72%) (figura 3).

Figura 3

Distribución de profesionales en relación con su disciplina



NE = No específica.

Por otra parte, solo un 25,86% de los encuestados posee grado de magister en docencia universitaria o similar (tabla 7).

4.3.2. Resultados de la variable X: formación docente.

La variable formación docente estuvo conformada tres dimensiones: grado académico disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente.

La dimensión grado académico disciplinar fue consultada directamente a través de una respuesta abierta. La dimensión capacitación pedagógica tuvo los siguientes indicadores: *a. Métodos de enseñanza; b. Métodos de evaluación; c. Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); y d. Planificación pedagógica o educativa.* Mientras que la dimensión rol docente se conformó por los siguientes indicadores: *a. Facilitador del aprendizaje; b. Promotor de ambientes de aprendizaje; c. Evaluador de aprendizajes; y d. Planificador de aprendizajes.*

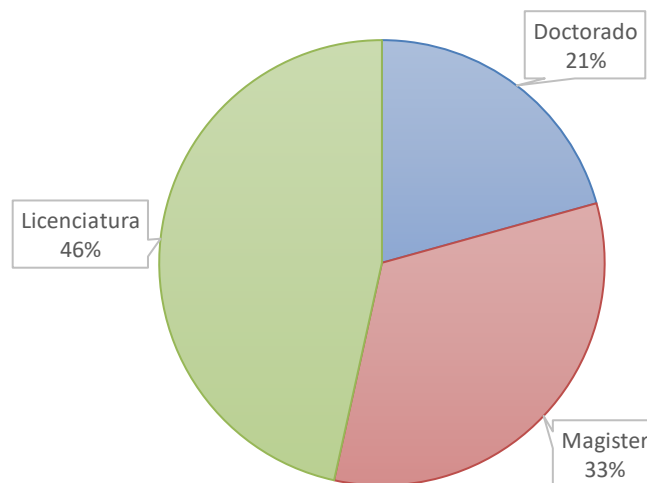
Resultados dimensión capacitación disciplinar.

La dimensión capacitación disciplinar se obtuvo al preguntar directamente si poseía algún grado académico en su disciplina y los años de experiencia en su disciplina profesional.

Del total de encuestados, veintisiete (46,55%) tienen el grado académico solamente de licenciatura, diecinueve (32,76%) son magister y 12 (20,69%) poseen el grado de doctor en su disciplina (figura 4).

Figura 4

Grado académico disciplinar de los docentes de las carreras de la salud de la UCSC



La media de años de experiencia en su disciplina profesional de los académicos participantes del estudio es de 19.07 años, con una mínima de 2 años y una máxima de 46 años (tabla 8).

Tabla 8

Estadística descriptiva del indicador años de experiencia disciplinar

Indicador	Estadísticos descriptivos
Años de experiencia en su disciplina profesional	M = 19.07; SD = 10.70; Mín = 2; Máx = 46

n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo.

Resultados dimensión capacitación pedagógica

El instrumento utilizado para medir la formación docente en su dimensión capacitación pedagógica presentó una confiabilidad interna muy buena, con un α de Cronbach de 0.870 (tabla 9).

Tabla 9

Estadística descriptiva del instrumento formación docente en su dimensión formación pedagógica.

Indicadores	α	M	SD	Mín	Máx
Métodos de enseñanza	0.640	0.52	0.25	0	1
Métodos de evaluación	0.843	0.60	0.33	0	1
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)	0.352	0.53	0.53	0	1
Planificación pedagógica o educativa	0.936	0.84	0.84	0	1
Total	0.870	0.58	0.24	0	1

La muestra presentó un sumatoria de capacitaciones en todos los indicadores medidos de 672 capacitaciones, ya sea impartida por la UCSC o en una entidad externa (tabla 10).

Tabla 10

Estadística descriptiva del instrumento Formación Docente, dimensión capacitación pedagógica: Capacitaciones recibidas por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC

Indicadores	α	M	SD	Mín	Máx
Métodos de enseñanza	0.640	30.13	10.74	14	52
Métodos de evaluación	0.843	34.57	11.84	23	50
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)	0.352	31.00	15.39	18	48
Planificación pedagógica o educativa	0.936	48.00	0.00	48	48
Total	0.870	168.00	84.88	93	242

M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach

Los resultados mostraron un porcentaje mayor de docentes capacitados en las temáticas de métodos de enseñanza y TIC con 94.83% y 93.10% respectivamente. El menor porcentaje de docentes capacitados se encontró en las temáticas de planificación pedagógica o educativa (81.03%) (tabla 11).

Tabla 11

Docentes capacitados en las carreras de la salud de la UCSC

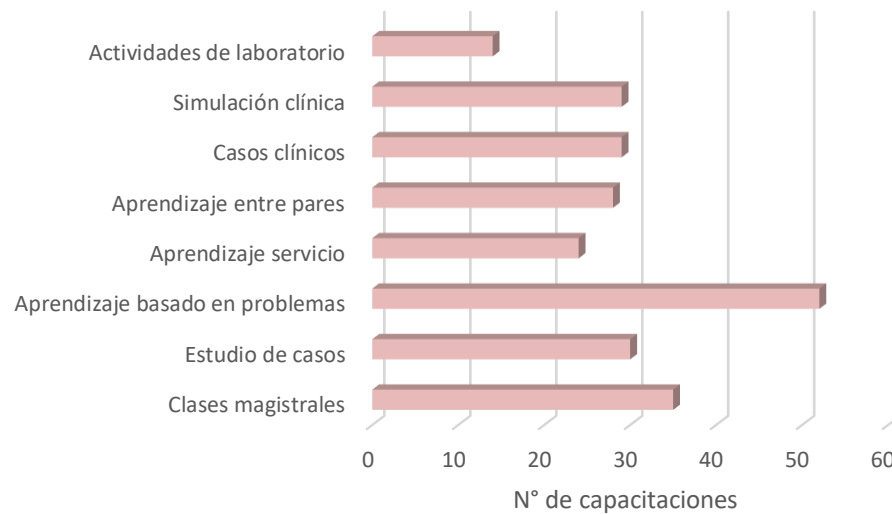
Indicador de la dimensión formación pedagógica	f	%
Método de enseñanza	55	94,83
Métodos de evaluación	53	91.38
Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)	54	93.10
Planificación pedagógica o educativa	47	81.03

n = 58; f = Frecuencia absoluta; % = Porcentaje

El mayor número de capacitaciones recibidas por los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC con relación a los métodos de enseñanza se observó en la metodología de aprendizaje basado en problemas (52; 21.58%). Seguida por las clases magistrales con 35 capacitaciones (14.52%) (figura 5).

Figura 5

Capacitaciones recibidas por los docentes en métodos de enseñanza

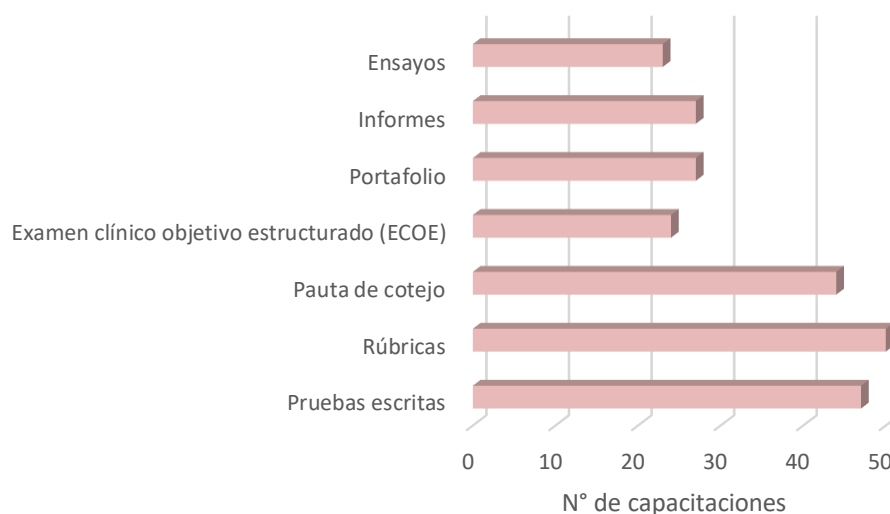


n = 58

En cuanto al indicador métodos de evaluación la capacitación recibida por los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC se observó que el mayor número de capacitaciones se encuentra en la construcción y utilización de instrumentos de evaluación observacionales, como rúbricas (20,66%) seguida de pruebas escritas (19.42%). Se observó un bajo número de capacitaciones en instrumentos con el examen clínico objetivo estructurado (ECO) (9,92%), a pesar de ser uno de los instrumentos más recomendados para la medición de competencias en la clínica (figura 6).

Figura 6

Capacitaciones recibidas por los docentes en métodos de evaluación

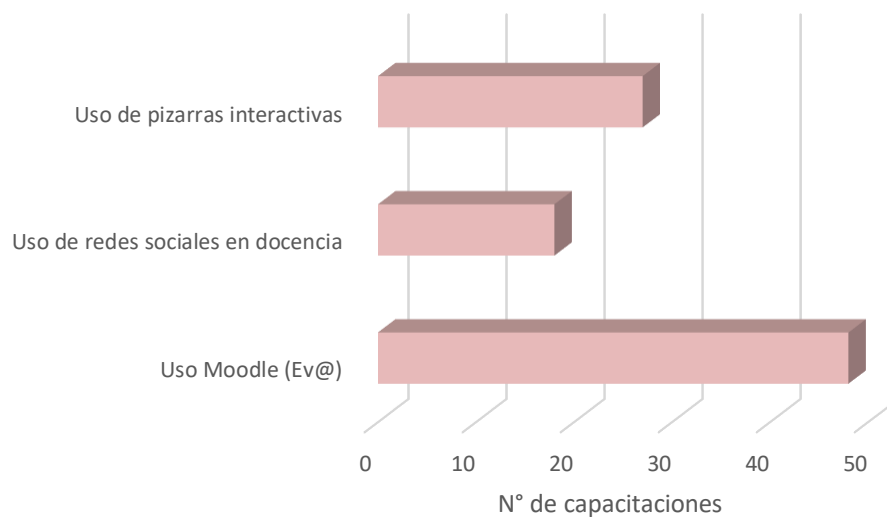


n = 58

Dentro de las capacitaciones relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) los docentes tienen un mayor número de capacitaciones en el uso de Moodle (plataforma institucional para la enseñanza, Ev@) (48; 51.61%). El menor número de capacitaciones se observó en el uso de redes sociales en docencia (18; 19.35%) (figura 7).

Figura 7

Capacitaciones recibidas por los docentes en Tecnologías de la información y comunicación (TIC)

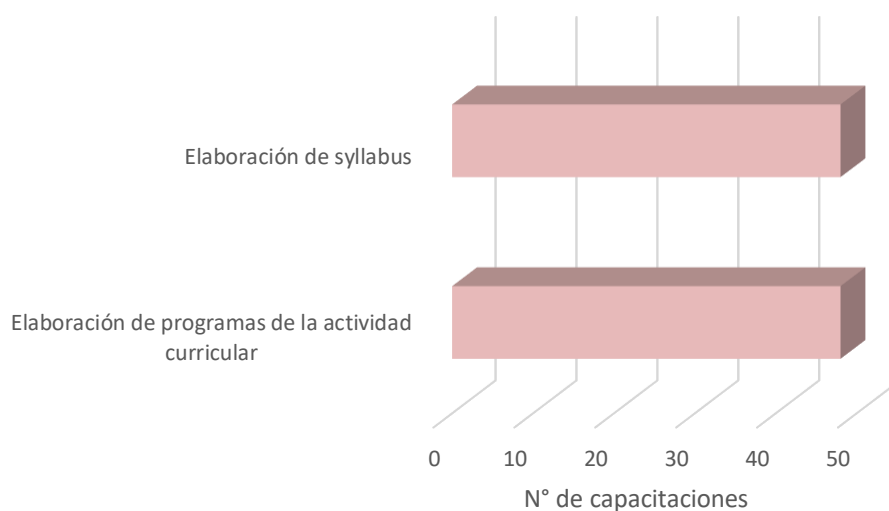


n = 58

En cuanto a la planificación pedagógica o educativa se observó un número de capacitación en los temas de elaboración de programas y syllabus de 48 capacitaciones para cada uno (figura 8).

Figura 8

Capacitaciones recibidas por los docentes en planificación pedagógica o educativa



n = 58

Resultados dimensión rol docente.

El instrumento utilizado para medir la dimensión rol docente obtuvo un coeficiente de confiabilidad interna muy buena, con un α de Cronbach 0.942. La tabla 12 presenta los resultados de la estadística descriptiva de la dimensión rol docente de la variable formación docente.

Al analizar cada indicador por separado se observó una alta o muy alta confiabilidad de cada dimensión con un coeficiente de confiabilidad, α de Cronbach, entre 0,772 a 0,920. La escala de frecuencias utilizada en el instrumento para medir la dimensión rol docente que se utilizó comprendió cinco categorías que fueron desde 1 a 5 (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Generalmente; 4 = Muchas veces; y 5 = Siempre). Basados en la interpretación de las categorías se observó un cumplimiento alto de las acciones propias del rol docente de las carreras de la salud, donde el promedio de respuesta fue Muchas veces (puntuación 4,00) con una baja desviación estándar (SD), además en todos los indicadores de la encuesta se observó la puntuación máxima (5), es decir, que todas las acciones preguntadas son realizadas Siempre por al menos un participante del estudio. Por otra parte, en los indicadores facilitador del aprendizaje y promotor de ambientes de aprendizaje, se pudo apreciar que existen docentes que no realizan acciones para optimizar su rol docente, a pesar de tener una alta puntuación en los promedios de los indicadores (tabla 12).

Tabla 12

Estadística descriptiva del instrumento Formación Docente: dimensión rol docente.

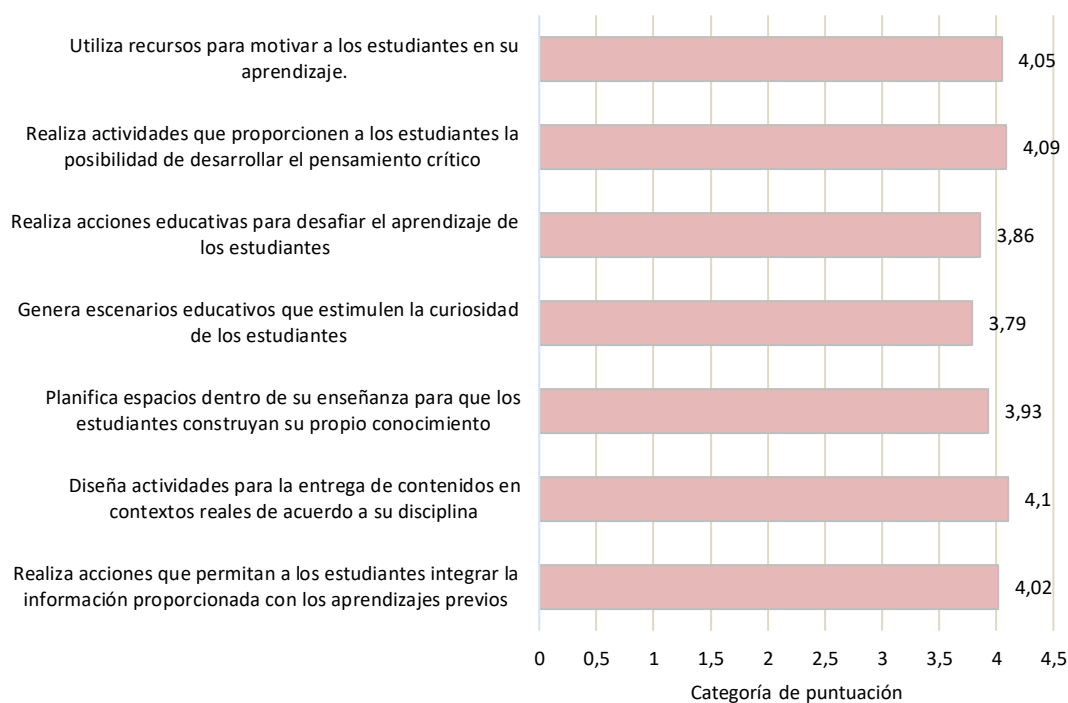
Indicadores dimensión rol docente	α	M	SD	Mín	Máx
Facilitador del aprendizaje	0.848	3.98	0.88	1	5
Promotor de ambientes de aprendizajes	0.775	3.96	1.05	1	5
Evaluador de los aprendizajes	0.772	4.10	0.89	2	5
Planificador de aprendizajes	0.920	4.03	0.88	2	5
Total	0.942	4.00	0.93	1	5

n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach.

Para profundizar el análisis de los resultados se realizó un análisis de cada indicador para identificar las acciones que se encuentran presentes en cada uno de ellos. Se puede observar que en el indicador facilitador de aprendizaje los docentes realizan muchas veces la acción “actividades en contextos reales” para entregar los contenidos de su disciplina ($\bar{x} = 4,10$; SD 0.78). Por otra parte, las acciones que estimulan la curiosidad y desafían al estudiante a aprender son menos utilizadas con un promedio de 3,79 (SD 0.85) y 3,87 (SD 0.98) respectivamente, pero igualmente presentaron buenas puntuaciones (figura 9).

Figura 9

Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador facilitador de aprendizajes.

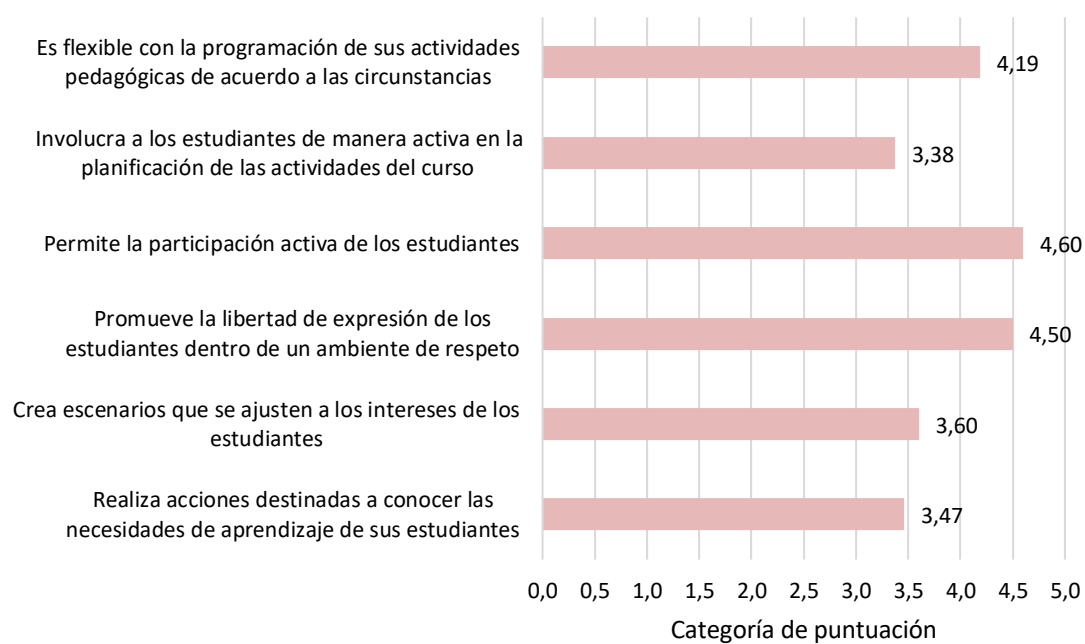


n = 58

En el indicador promotor de ambientes de aprendizajes se pudo observar menores puntuaciones en relación a la dimensión en general, evidenciando que los docentes realizan solo generalmente acciones como involucrar a los estudiantes en la planificación de las actividades o crear escenarios de acuerdo a los intereses de los mismos, con promedios 3.38 (SD 1.31) y 3.60 (SD 0.99) respectivamente. Los promedios más altos y cercanos a realizar la acción siempre se encontraron en lo que dice relación con permitir la participación y promover la libertad de expresión de los estudiantes (4,60; SD 0.62 y 4.50; SD 0.66, respectivamente) (figura 10).

Figura 10

Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador promotor de ambientes de aprendizajes.

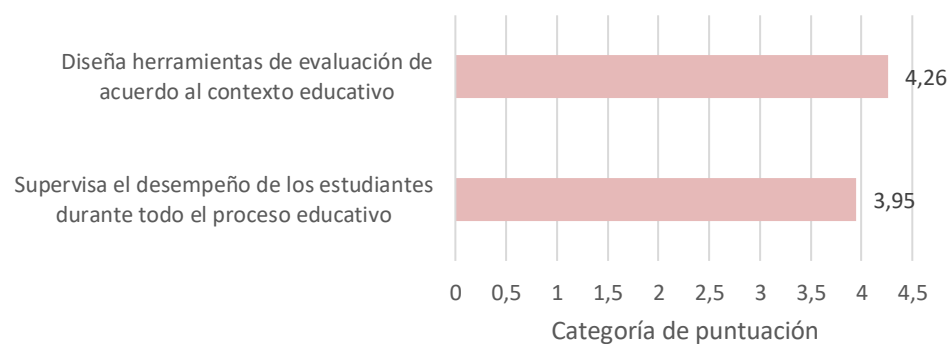


n = 58

En relación al indicador evaluador de aprendizajes se observó que, si bien, los docentes diseñan herramientas contextualizadas para medir los aprendizajes ($\bar{x} = 4.26$; SD 0.81) no es tan frecuente que realicen evaluaciones de proceso ($\bar{x} = 3.95$; SD 0.94) (figura 11).

Figura 11

Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador evaluador de aprendizajes.

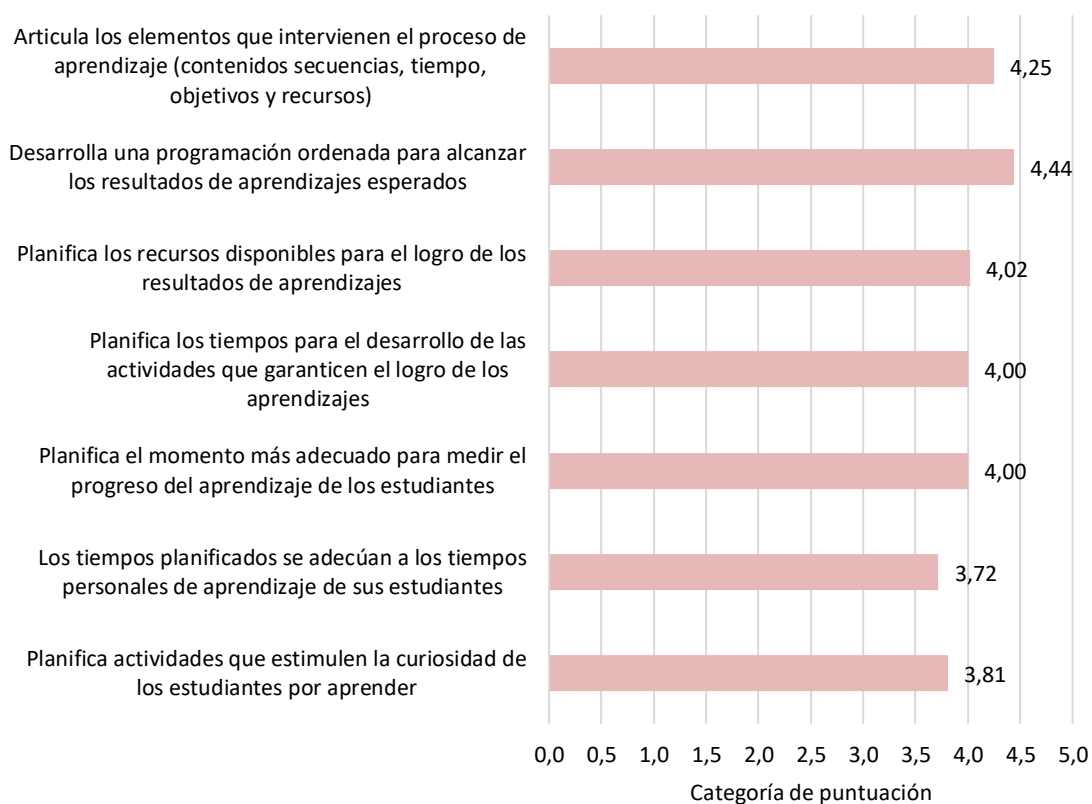


n = 58

Los docentes encuestados mostraron una alta frecuencia de realización de las actividades indicadoras de una buena planificación con promedios superiores a 4 (muchas veces). Sin embargo, al preguntarles si realizan acciones adecuadas a los tiempos de los estudiantes y la planificación de actividades que despierten su curiosidad los promedios de acciones presentados son levemente menores (3.72; SD 0.96 y 3.81; SD 0.81, respectivamente) (figura 12).

Figura 12

Promedio de acciones realizadas por los docentes en el indicador planificador de aprendizajes.



n = 58

Resumen de los resultados de la variable X: formación docente

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo y coeficiente de confiabilidad de la variable X, y sus dimensiones (tabla 13).

Tabla 13

Resumen estadístico descriptiva de las dimensiones de la variable X: formación docente.

Dimensión	Indicadores	α	M	SD	Mín	Máx
Capacitación pedagógica	Métodos de enseñanza	0.640	0.52	0.25	0	1
	Métodos de evaluación	0.843	0.60	0.33	0	1
	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)	0.352	0.53	0.53	0	1
	Planificación pedagógica o educativa	0.936	0.84	0.84	0	1
Rol docente	Facilitador del aprendizaje	0.848	3.98	0.88	1	5
	Promotor de ambientes de aprendizajes	0.775	3.96	1.05	1	5
	Evaluador de los aprendizajes	0.772	4.10	0.89	2	5
	Planificador de aprendizajes	0.920	4.03	0.88	2	5
Totales		0.922	2.29	0.34	1.59	2.84
		f	%			
Capacitación disciplinar	Doctorado	12	20.69			
	Magister	19	32.76			
	Licenciatura	27	46.55			
		M	SD	Mín	Máx	
	Años de experiencia disciplinar	19.07	10.70	2	46	

M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach

4.8.3. Resultados de la variable Y: prácticas pedagógicas

La variable Y, prácticas pedagógicas, estuvo conformada por seis dimensiones:
1. Planificación de la enseñanza; 2. Metodología de la enseñanza; 3. Formas e instrumentos de evaluación; 4. Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje; 5. Uso de recursos tecnológicos, 6. Reflexión pedagógica.

La dimensión planificación fue medida con una escala dicotómica donde uno (1) es igual a realiza la acción y cero (0) no la realiza. El promedio de respuestas fue de 0.97 (SD 1.40), lo que reveló que los docentes en casi su totalidad responden a las directrices de la UCSC en cuanto a la construcción del syllabus. El α de Cronbach para esta dimensión fue de 0.376. Este valor dice que la confiabilidad de esta dimensión es baja.

El resto de las dimensiones fueron medidas en una escala de frecuencias que comprendió cinco categorías que fueron desde 1 a 5 (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Generalmente; 4 = Muchas veces; y 5 = Siempre). La tabla 14 muestra los resultados del análisis descriptivo de las dimensiones del instrumento.

Las dimensiones muestran una confiabilidad moderada, buena a muy buena entre 0.663 y 0.779 coeficiente de confiabilidad α Cronbach, con excepción de las dimensiones metodologías de la enseñanza y planificación de la enseñanza que mostraron una confiabilidad más baja con α de Cronbach de 0.376 y 0.343, respectivamente. Sin embargo, la confiabilidad total del instrumento se encuentra dentro de la categoría muy buena, con un α de Cronbach de 0.856 (tabla 14).

Tabla 14*Estadística descriptiva de la variable Y: prácticas pedagógicas*

Dimensiones cuestionario prácticas pedagógicas	α	M	SD	Mín	Máx
Planificación de la enseñanza	0.376	0.96	0.14	0	1
Metodología de la enseñanza	0.343	3.07	4.56	1	5
Formas e instrumentos de evaluación	0.696	3.07	1.56	1	5
Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes	0.775	4.47	0.69	2	5
Uso de recursos tecnológicos	0.663	1.92	0.44	1	5
Reflexión pedagógica	0.779	2.28	1.20	1	5
Total	0.856	2.83	0.16	1	5

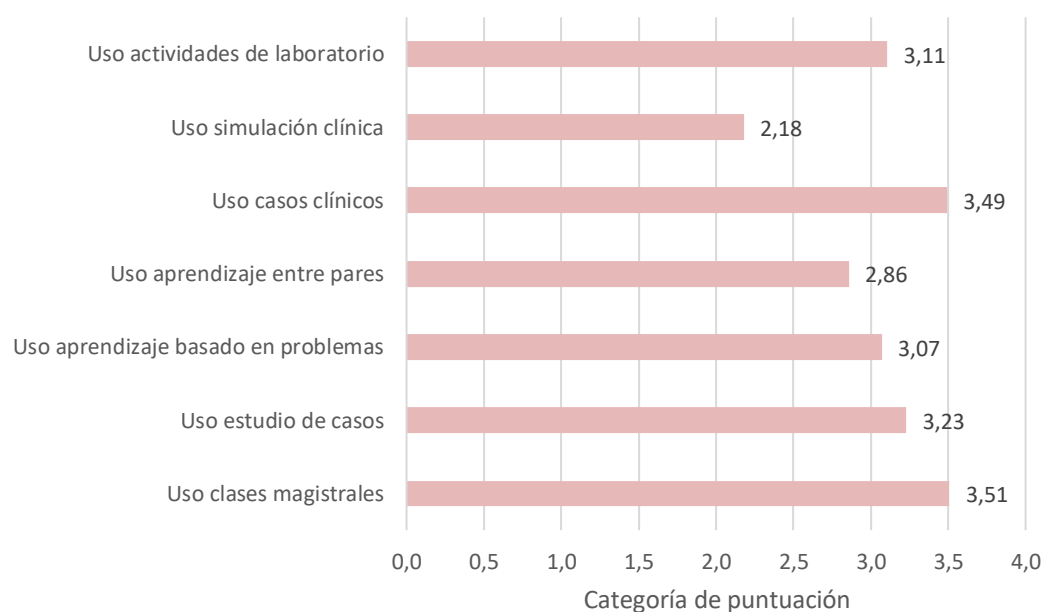
n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach.

La dimensión aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes obtuvo el mayor promedio en sus respuestas y menos desviación estándar ($\bar{x} = 4.47$; SD 0.69). En la dimensión uso de recursos tecnológicos se encontró un bajo promedio en las respuestas, siendo los docentes encuestados menos proclives a la utilización TIC y creación de recursos tecnológicos en sus acciones pedagógicas ($\bar{x} = 1.92$; SD 0.44). El promedio de las dimensiones fluctúan en las cercanías de la categoría generalmente (3) en la realización de las acciones pedagógicas identificadas como indicadores de las dimensiones.

La práctica metodológica utilizada con mayor frecuencia por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC son las clases magistrales, seguida de la utilización de casos clínicos. La utilización de la simulación clínica como metodología de la enseñanza se encuentra dentro de las menos utilizadas por los docentes encuestados (figura 13).

Figura 13

Metodologías de la enseñanza utilizadas por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC



n = 58

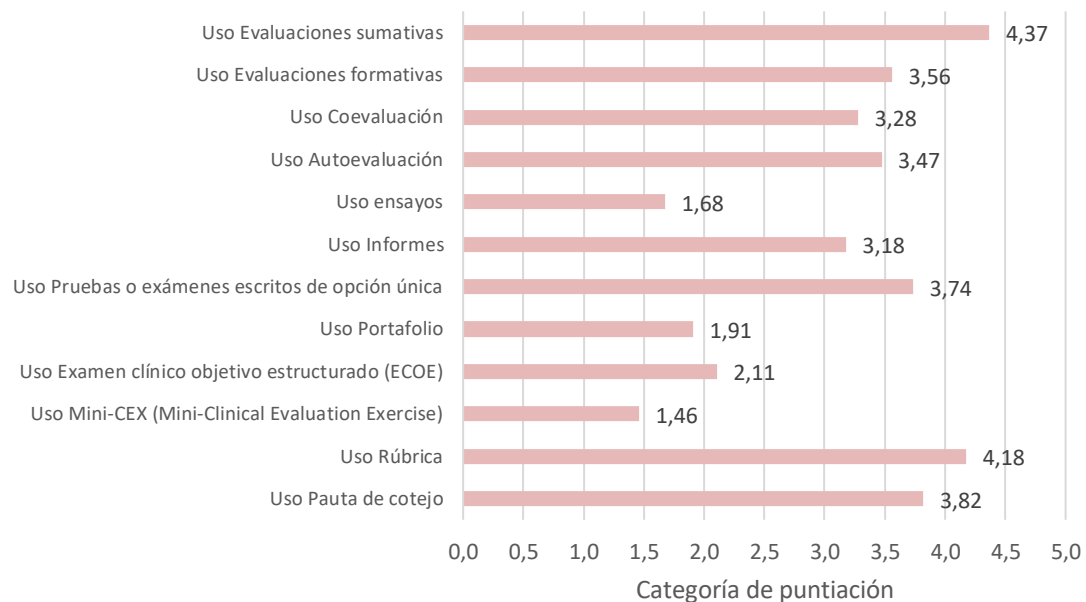
El tipo de evaluación más usado por los docentes encuestados son las evaluaciones sumativas ($\bar{x} = 4.37$; SD 0.98) y la menos utilizada es la coevaluación ($\bar{x} = 3.28$; SD 1.45), sin embargo, se encuentra dentro de las categorías generalmente (3) a muchas veces (4) (figura 14).

Por otra parte, los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC son los instrumentos observacionales, como rúbricas y pautas de cotejo, con un promedio de utilización de 4.18 (SD 0.93) y 3.82 (SD 1.21) respectivamente, y las preguntas de opción única en evaluaciones escritas ($\bar{x} = 3.74$; SD 1.19). En contraste, el promedio más bajo de utilización de instrumentos de evaluación correspondió al uso de Mini CEX ($\bar{x} = 1.46$; SD 1.09) a pesar de que es uno

de los instrumentos recomendados para la medición de los aprendizajes en clínica. Los ensayos y portafolio, instrumentos utilizados para medir y fomentar la reflexión son poco utilizados por los docentes encuestados, $\bar{x} = 1.68$ (SD 1.03) y 1.91 (SD 1.37), respectivamente (figura 14).

Figura 14

Tipos e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC.

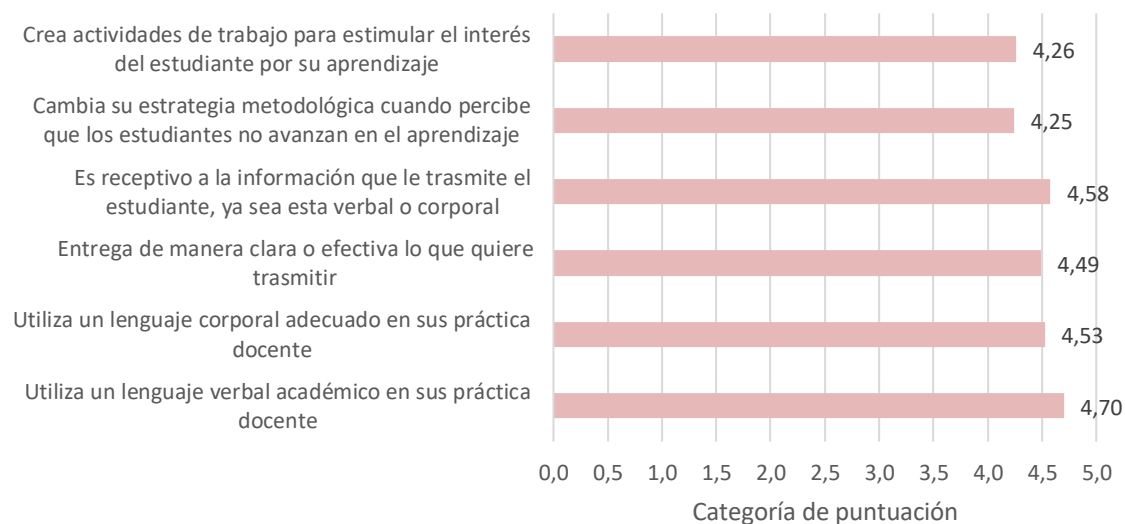


n = 58

Con relación a los aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes los docentes dicen realizar las acciones necesarias para cumplir con esta dimensión todos los promedios se encontraron en la categoría superior a 4 (muchas veces) y cercada a la 5 (siempre) (figura 15).

Figura 15

Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes presentes en los docentes de las carreras de la salud de la UCSC.

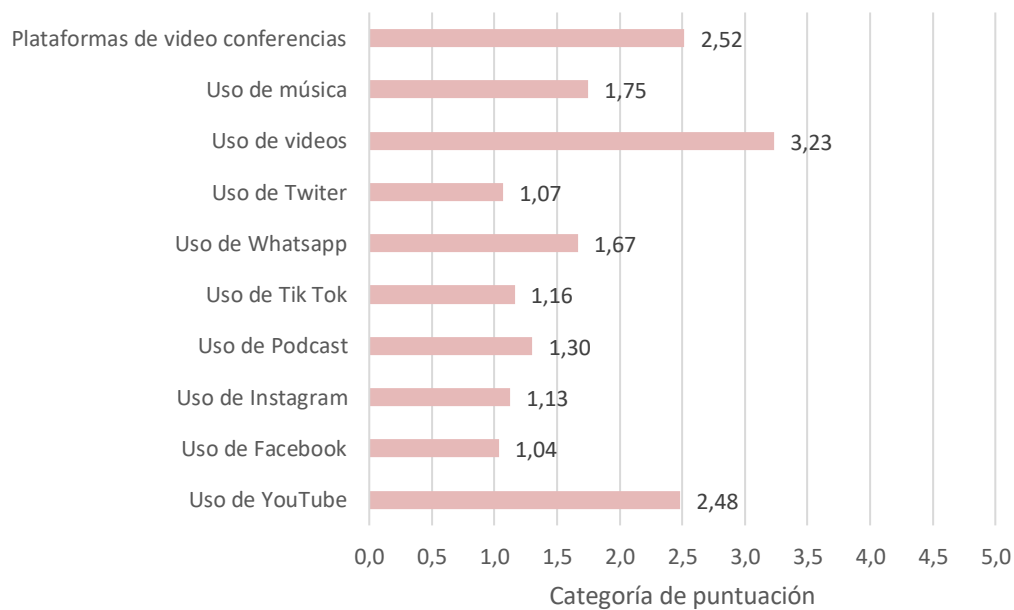


n = 58

En la dimensión uso de recursos tecnológicos, en su indicador uso de TIC los más utilizados por los docentes encuestados son el video, plataformas para videoconferencias y YouTube ($\bar{x} = 3.23$ SD 1.10; 2.52 SD 1.19; y 2.48 SD 1.19, respectivamente). Siendo los menos utilizados Facebook y Twiter ($\bar{x} = 1.04$; SD 0.19 y 1.07; SD 0.32, respectivamente) quedando en la cercanía de la categoría más baja (nunca = 1) (figura 16).

Figura 16

Uso de TIC para la docencia en los docentes de las carreras de la salud de la UCSC

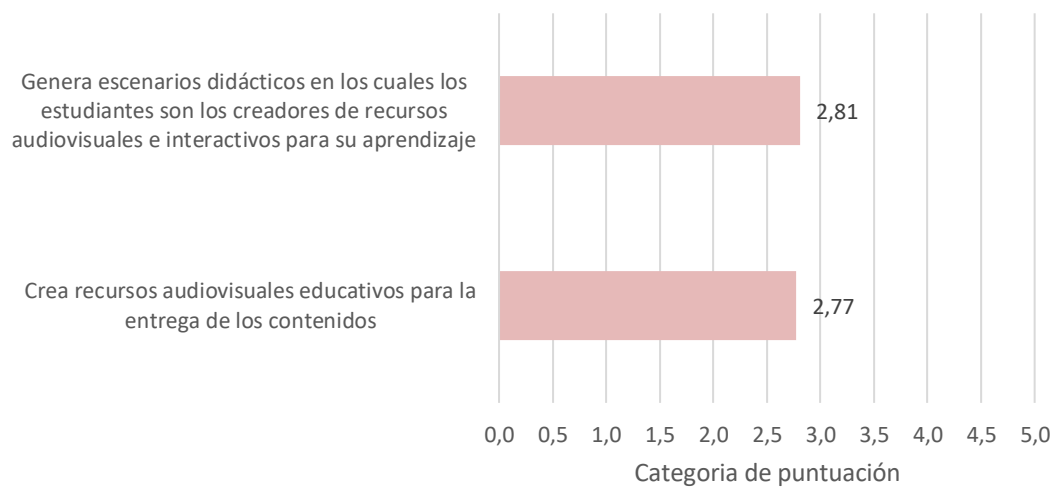


n = 58

Dentro de la misma dimensión uso de recursos tecnológicos, la generación de recursos audiovisuales e interactivos por parte de los docentes encuestados se pudo apreciar que no es una práctica muy frecuente. El promedio encontrado al analizar los datos no supera el 3, categoría correspondiente a generalmente (figura 17).

Figura 17

Creación de recursos audiovisuales e interactivos por parte de los docentes de las carreras de la salud de la UCSC

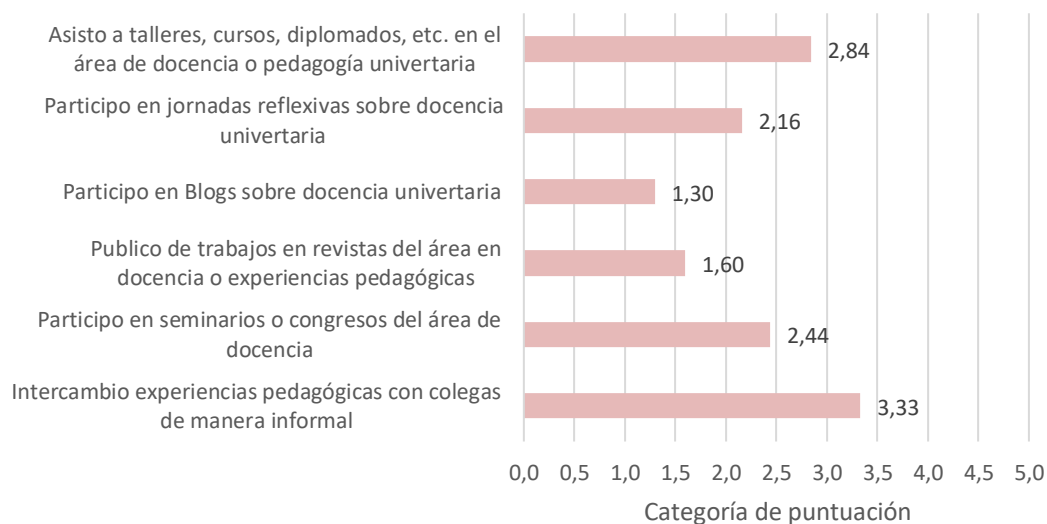


n = 58

La reflexión pedagógica a través del intercambio de experiencias pedagógicas no está muy desarrollada entre los docentes de las carreras de la salud de la UCSC. Se observó una baja frecuencia de realización de intercambio y participación en eventos pedagógicos que permiten el intercambio de experiencias en el aula. Solamente se observó una práctica de mayor frecuencia cuando se preguntó por el intercambio de experiencia de manera informal entre colegas ($\bar{x} = 3.33$; SD 1.07) y la asistencia a talleres, cursos u otra actividad de capacitación en docencia ($\bar{x} = 2.84$; SD 1.10), el resto de los indicadores muestran frecuencias de prácticas bajas, interpretadas con pocas veces o nunca (figura 18).

Figura 18

Reflexión pedagógica realizada por los docentes de las carreras de la salud de la UCSC.



n = 58

Se observó la casi nula participación en Blog de temas relacionados con la docencia y la publicación de trabajos relacionados con la investigación e innovación pedagógica, con promedios cercanos a uno (nunca = 1) (figura 18).

Resumen de los resultados de la variable Y: prácticas pedagógicas

A continuación, se presenta un resumen de los resultados descriptivos de la variable Y, prácticas pedagógicas, y sus indicadores (tabla 15).

Tabla 15

Resumen estadístico descriptivo de la variable Y: prácticas pedagógicas

Dimensiones cuestionario prácticas pedagógicas	α	M	SD	Mín	Máx
Planificación de la enseñanza	0.376	0.96	0.14	0	1
Metodología de la enseñanza	0.343	3.07	4.56	1	5
Formas e instrumentos de evaluación	0.696	3.07	1.56	1	5
Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes	0.775	4.47	0.69	2	5
Uso de recursos tecnológicos	0.663	1.92	0.44	1	5
Reflexión pedagógica	0.779	2.28	1.20	1	5
Total	0.856	2.83	0.16	1	5

n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach.

4.8.4. Resumen de los resultados de las variables X e Y.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados descriptivos y la confiabilidad encontrada al analizar los datos de las variables en estudio (tabla 16).

Tabla 16

Resumen estadístico descriptivo de las variables Formación docente y Prácticas pedagógicas

Variable	Dimensión	Indicadores	α	M	SD	Mín	Máx
Formación docente (variable X)	Capacitación pedagógica	Métodos de enseñanza		0.52	0.25	0	1
		Métodos de evaluación		0.60	0.33	0	1
		Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)	0.870	0.53	0.53	0	1
		Planificación pedagógica o educativa		0.84	0.84	0	1
	Rol docente	Facilitador del aprendizaje		3.98	0.88	1	5
		Promotor de ambientes de aprendizajes		3.96	1.05	1	5
		Evaluador de los aprendizajes	0.942	4.10	0.89	2	5
		Planificador de aprendizajes		4.03	0.88	2	5
	Total		0.922	2.29	0.34	1.59	2.84
				f	%		
Capacitación disciplinar	Doctorado		12	20.69			
	Magister		19	32.76			
	Licenciatura		27	46.55			
	Años de experiencia disciplinar		19.07	10.70	2	46	
Variable	Dimensión	Indicadores	α	M	SD	Mín	Máx
Prácticas pedagógicas (variable Y)	Planificación de la enseñanza	Syllabus	0.376	0.96	0.14	0	1
	Metodología de la enseñanza	Método	0.343	3.07	4.56	1	5

Formas e instrumentos de evaluación	Instrumentos Tipos de evaluación	0.696	3.07	1.56	1	5
Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizajes	Transmisión del mensaje Atención y comprensión	0.775	4.47	0.69	2	5
Uso de recursos tecnológicos	Uso de TIC Creación de recursos audiovisuales e interactivos	0.663	1.92	0.44	1	5
Reflexión pedagógica	Intercambio experiencias pedagógicas	0.779	2.28	1.20	1	5
Total		0.856	2.83	0.16	1	5

n = 58; M = Media aritmética; SD = desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo; α = alfa de Cronbach; f = Frecuencia absoluta; % = Porcentaje.

4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

Para la comprobación de la hipótesis general y las específicas (aceptación o rechazo) se realizó un test de normalidad de datos, con la finalidad de obtener la mejor elección de coeficiente de correlación. Para este efecto se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, considerando que la muestra fue superior a cincuenta ($N > 50$) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), específicamente, la muestra comprendió cincuenta y ocho (58) docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, institución objeto de estudio.

Se planteó el siguiente supuesto: hipótesis nula: si el valor del p-value es mayor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), entonces se rechaza la hipótesis nula, la cual plantea que los datos siguen una distribución normal. Esto permite plantear la siguiente hipótesis alternativa: si el valor del p-value es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), entonces se acepta la hipótesis alternativa, que establece que los datos no siguen

una distribución normal.

Tabla 17

Prueba de normalidad de datos

Variable	Z de Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Formación docente	.491	.969
Práctica pedagógica	.911	.378

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov se presentan en la tabla 17, con los valores de p-values obtenidos:

Para la variable X, formación docente, el p-values ($\alpha = 0.969$) es mayor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). En este caso se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir los datos siguen una distribución normal.

Para la variable Y, prácticas pedagógicas, el p-values ($\alpha = 0.378$) es mayor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). En este caso se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir los datos siguen una distribución normal.

Apoyados en los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se seleccionó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para la comprobación de hipótesis, en tanto los datos deben tratarse mediante estadística paramétrica.

4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

4.5.1. Comprobación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica asociada al primer objetivo específico:

Condicionante: El nivel de significancia teórica asumido es de 0.05 (α) para un nivel de confiabilidad del 95%, por lo que cualquier valor de significancia (bilateral) menor a 0.05 representa la aceptación de la hipótesis y rechazo de la hipótesis nula.

***Asociación:** capacitación disciplinar – mejores prácticas pedagógicas

Hipótesis específica 1 (HE1): La capacitación disciplinar se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 1 (H01): La capacitación disciplinar no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

El análisis de la correlación de Pearson (r) para de los indicadores de la dimensión capacitación disciplinar se muestra en la tabla 18, donde se observa que los años de experiencia en la disciplinar tiene una correlación de -0,194 (r), es decir una correlación negativa débil, pero que no es significativa estadísticamente. Por lo que no existe una correlación estadísticamente significativa entre los años de experiencia disciplinar y las prácticas pedagógicas.

En cuanto al grado académico se observó un coeficiente de correlación de Pearson (r) igual a 0,006 (r), no existe una correlación entre el grado académico y las prácticas pedagógicas (tabla 19).

Tabla 18

Análisis de correlación de Pearson para los indicadores de la dimensión capacitación disciplinar

		Práctica pedagógica	Años experiencia disciplinar	Grado disciplinar
Práctica pedagógica	Correlación de Pearson	1	-,194	,006
	Sig. (bilateral)		,145	,962
	N	58	58	58
Años experiencia disciplinar	Correlación de Pearson	-,194	1	,096
	Sig. (bilateral)	,145		,473
	N	58	58	58
Grado disciplinar	Correlación de Pearson	,006	,096	1
	Sig. (bilateral)	,962	,473	
	N	58	58	58

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0.001$ (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido para la dimensión capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas fue de -0.192 (r) por lo que existe una correlación negativa débil entre las variables pero que no es estadísticamente significativa (tabla 20). La inexistencia de correlación entre las variables estudiadas se puede apreciar claramente en la figura 20: la capacitación disciplinar no influye sobre

las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Tabla 19

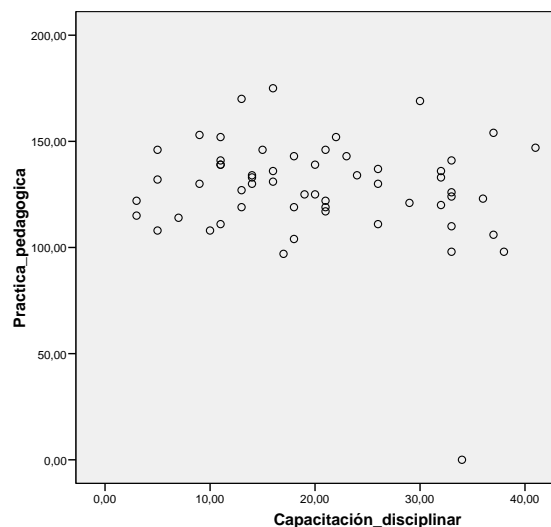
Análisis de correlación de Pearson: relación entre la práctica pedagógica y la dimensión capacitación disciplinar

		Práctica pedagógica	Capacitación disciplinar
Práctica pedagógica	Correlación de Pearson	1	-,192
	Sig. (bilateral)		,150
	N	58	58
Capacitación disciplinar	Correlación de Pearson	-,192	1
	Sig. (bilateral)	,150	
	N	58	58

*p < 0.05; **p < 0,01; ***p < 0.001 (bilateral).

Figura 19

Dispersión de variables correlacionadas capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas



En efecto, el valor del coeficiente de correlación de Pearson obtenido ($r = -0.19$), el cual no es significativo. Como el nivel de significancia es mayor a 0.05 ($p > \alpha$) establecido de manera teórica, se rechaza la hipótesis específica 1 y se acepta la hipótesis nula. En resumen, la capacitación disciplinar no tiene impacto alguno sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis específica asociada al segundo objetivo específico:

Condicionante: El nivel de significancia teórica asumido es de 0.05 (α) para un nivel de confiabilidad del 95%, por lo que cualquier valor de significancia (bilateral) menor a 0.05 representa la aceptación de la hipótesis y rechazo de la hipótesis nula.

***Asociación:** mayor número de capacitaciones pedagógicas – mejores prácticas pedagógicas

Hipótesis específica 2 (HE2): La capacitación pedagógica se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 2 (H02): La capacitación pedagógica no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue de 0.136 (r) por lo si bien, existe una correlación positiva entre las variables, esta es muy débil (tabla 21). Esta débil correlación entre las variables estudiadas se puede apreciar claramente en la figura 21: la capacitación pedagógica recibida prácticamente no influye sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Tabla 20

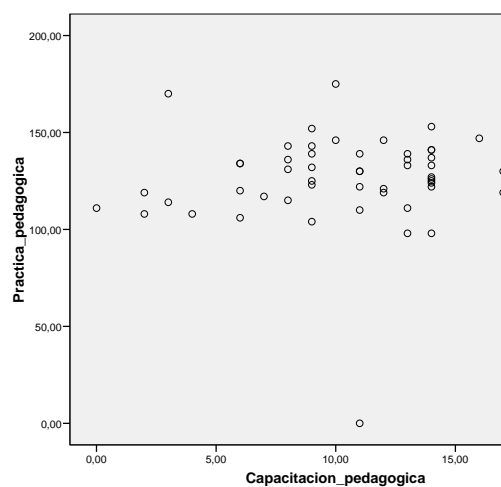
Análisis de correlación de Pearson: relación entre las prácticas pedagógicas y la capacitación pedagógica.

		Práctica pedagógica	Capacitación pedagógica
Práctica pedagógica	Correlación de Pearson	1	,136
	Sig. (bilateral)		,308
	N	58	58
Capacitación pedagógica	Correlación de Pearson	,136	1
	Sig. (bilateral)	,308	
	N	58	58

*p < 0.05; **p < 0,01; ***p < 0.001 (bilateral).

Figura 20

Dispersión de variables correlacionadas capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas



En efecto, el valor del coeficiente de correlación de Pearson obtenido ($r = 0.136$), el cual no es significativo. Como el nivel de significancia es mayor a 0.05 ($p > \alpha$) establecido de manera teórica, se rechaza la hipótesis específica 2 y se acepta la hipótesis nula. En resumen, la capacitación pedagógica recibida no tiene impacto alguno sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis específica asociada al tercer objetivo específico:

Condicionante: El nivel de significancia teórica asumido es de 0.05 (α) para un nivel de confiabilidad del 95%, por lo que cualquier valor de significancia (bilateral) menor a 0.05 representa la aceptación de la hipótesis y rechazo de la hipótesis nula.

***Asociación:** rol docente – mejores prácticas pedagógicas

Hipótesis específica 3 (HE3): El rol docente se relaciona directamente con una buena práctica pedagógica de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula 3 (H03): El rol docente no se relaciona directamente con una buena práctica pedagógica de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Existe una correlación positiva moderada a considerable ($r = 0.674$) entre las variables estudiadas en esta investigación (tabla 22). Esto significa que existe una moderada asociación lineal que explica: cuando mejor se ejerce el rol docente mejores son las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022

(figura 22).

Tabla 21

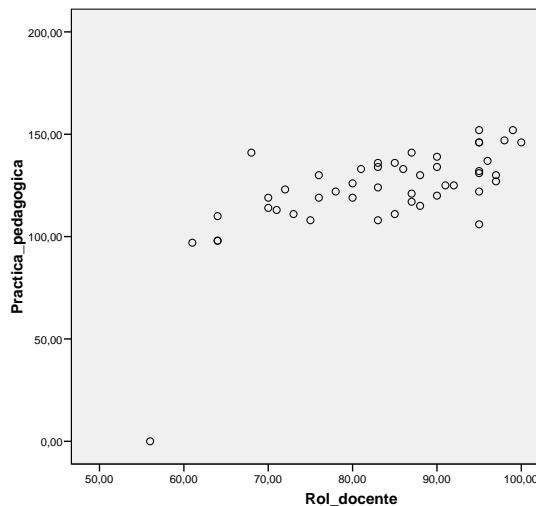
Análisis de correlación de Pearson: relación entre las prácticas pedagógicas y el rol docente

		Práctica pedagógica	
		Práctica pedagógica	Rol docente
Práctica pedagógica	Correlación de Pearson	1	,674(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	58	58
Rol docente	Correlación de Pearson	,674(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	58	58

*p < 0.05; **p < 0,01; ***p < 0.001 (bilateral).

Figura 21

Dispersión de variables correlacionadas rol docente y prácticas pedagógicas



El coeficiente de correlación de Pearson obtenido 0.674, el cual es significativo, incluso, para un nivel de significancia bilateral de (p) de 0.01. En base a que el nivel de significancia es menor de 0.05 ($p < \alpha$) establecido de manera teórica, se acepta la hipótesis específica 3 y se rechaza la hipótesis nula. En resumen, el desempeño de un buen rol docente influye positivamente sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

En síntesis, el análisis de correlación de Pearson, y la comprobación de hipótesis arrojaron los siguientes resultados:

a. Existe una correlación positiva moderada entre la formación docente y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis general: la formación docente se relaciona de manera directa y significativa

con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

b. Se evidencia que la variable grado disciplinar y las prácticas pedagógicas no presentan correlación y no existe significancia. Es por esto que se rechazó la hipótesis específica del objetivo 1 y se aceptó la hipótesis nula: la capacitación disciplinar no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

c. Se constató que la variable capacitación pedagógica y las prácticas docentes poseen una correlación muy baja y no es estadísticamente significativa. Por tal razón, se rechazó la hipótesis específica del objetivo 2 y se aceptó la hipótesis nula: La capacitación pedagógica no se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

d. Se comprobó la existencia de una correlación positiva moderada a considerable entre las variables rol docente y prácticas pedagógicas con alto nivel de significancia. Basado en lo anterior, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica del objetivo 3: el rol docente se relaciona directamente con una buena práctica pedagógica de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

4.5.2. Comprobación de hipótesis general

Condicionante: El nivel de significancia teórica asumido es de 0.05 (α) para un nivel de confiabilidad del 95%, por lo que cualquier valor de significancia (bilateral)

menor a 0.05 representa la aceptación de la hipótesis y rechazo de la hipótesis nula.

Hipótesis general (H_g): La formación docente se relaciona de manera directa y significativa con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Hipótesis nula (H_o): La formación docente no se relaciona de manera directa y significativa con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Existe una correlación positiva moderada ($r = 0.559$) entre las variables estudiadas en esta investigación (tabla 18). Esto significa que existe una moderada asociación lineal que explica: cuando mayor es la formación docente mejores son las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022 (figura 19).

Tabla 22

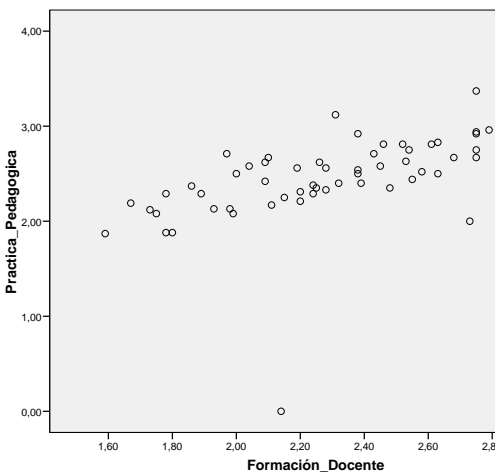
Análisis de correlación de Pearson: relación entre las variables

		Formación docente	Prácticas pedagógicas
Formación docente	Correlación de Pearson	1	,559(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	58	58
Prácticas pedagógicas	Correlación de Pearson	,559(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	58	58

*p < 0.05; **p < 0,01; ***p < 0.001 (bilateral).

Figura 22

Dispersión de variables correlacionadas: formación docente y prácticas pedagógicas



El coeficiente de correlación de Pearson obtenido 0.559, el cual es significativo, incluso, para un nivel de significancia bilateral de (p) de 0.01. En base a que el nivel de significancia es menor de 0.05 ($p < \alpha$) establecido de manera teórica, se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula. En resumen, el nivel de formación docente influye positivamente sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

4.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En base a los resultados obtenidos se pudo observar que la formación docente se correlaciona positiva y moderadamente con las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, comprobando la hipótesis entre las variables formación docente y prácticas pedagógicas. Estos resultados tienen consecuencia por lo descrito en la literatura por Imberón (2011), Vera-Carrasco (2016), Orellana,

et al. (2020) y Del Castillo-Castro y Chamán-Cabrera (2021) quienes dicen que la formación docente, favorece el avance del profesorado en su acción profesional como docente, impactando positivamente en las prácticas pedagógicas.

Para comprender el impacto que provoca la formación docente en las prácticas pedagógicas, entendiendo la formación docente como un proceso dinámico y organizado por el cual se adquieren los conocimientos y habilidades para desempeñarse de manera eficiente (Orellana, et. al., 2020; Macancela-Torres y Medina-Litardo, 2021), el cual involucra no solo competencias pedagógicas, sino también las competencias propias de la disciplina que se imparte (Vera-Carrasco, 2016; Fonseca-Montoya, et al. 2019; Del Castillo-Castro y Chamán-Cabrera, 2021) y también el papel que debe cumplir el docente (rol docente), hay que recordar que los pocos estudios que existen en Chile de esta materia han evidenciado que la formación docente, entendida en todos sus dimensiones, tiene un impacto positivo en las prácticas docentes (Troncoso-Pantoja, et al., 2017; Carrasco, et al. 2016).

Lo anterior reafirma lo encontrado en este estudio, donde los docentes que tienen mayor formación docente realizan mejores prácticas pedagógicas, y son capaces de planificar sus acciones pedagógicas incorporando nuevas metodologías y estrategias de evaluación pertinentes con los resultados de aprendizajes esperados.

Por otra parte, Marín-Catalán (2017), observó que los docentes de las carreras de la salud en una universidad chilena, a pesar de poseer capacitaciones siguen en su mayoría realizando prácticas pedagógicas tradicionales de acuerdo a los patrones aprendidos durante su formación de pregrado, lo que muestra que a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior los docentes del área de la salud se resisten a cambiar sus prácticas pedagógicas.

Lo anterior se condice con los hallazgos de este estudio, donde si bien existe una correlación positiva entre las variables formación docente y las prácticas pedagógicas, a la hora de identificar las dimensiones de la variable formación docente, se observó que las capacitaciones por sí solas no ejercen un impacto sobre las prácticas pedagógicas de los docente de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Los resultados del objetivo 1 evidenciaron que la capacitación disciplinar, medida por el grado académico los años de experiencia en la disciplina, un porcentaje superior al 50% posee el grado doctorado y magister, entre los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile. Sin embargo, el porcentaje de postgrado en la disciplina entre los docentes en estudio es insuficiente, considerando que se trata de la enseñanza universitaria, y el contar con postgrado es un indicador del dominio de la disciplina y de una formación actualizada que le permite al docente vincular los contenidos de la disciplina, traspasarlos y crear nuevo conocimiento necesario para la formación de los estudiantes de la educación terciaria y futuros profesionales (Canabal, et al., 2012).

A lo anterior, hay que recalcar que en las carreras del área de la salud existe un factor importante a la hora de entregar el conocimiento y que es un aspecto importante a la hora de la elección de los profesionales que impartirán la docencia dentro de las carreras. El promedio de años de experiencia disciplinar de los docentes en estudio es de 20 años aproximadamente. La experiencia clínica, es un factor importante a la hora de entregar a los estudiantes las habilidades procedimentales necesarias para el ejercicio de las careras de la salud.

Sin embargo, a pesar del número de docentes en posesión de postgrado y de los años de experiencia disciplinar parece no tener un impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Desde el punto de vista de la disciplina se recomendaría aumentar el número de docentes con grado académico para garantizar una planta de profesionales con los conocimientos y habilidades propias de la disciplina y la generación de nuevos conocimientos. Con esto se podrá garantizar una formación actualizada, de calidad y excelencia.

Sin embargo, además de los conocimientos en la disciplina, es necesario que los docentes cuenten con las competencias pedagógicas que le permitan ejercer una docencia centrada en el estudiante que facilite la concreción de los resultados de aprendizajes (Vera-Carrasco, 2016; Del Castillo-Castro y Chamán-Cabrera, 2021). La creencia existente entre los docentes no pedagogos es que, quien más sabe de un tema puede hacer una mejor entrega de los conocimientos, pero de acuerdo a los resultados obtenidos el grado académico en la disciplina parece no tener una relación directa y positiva con las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

No se pudo observar correlación entre estas dos variables, lo que quiere decir que, si bien los docentes participantes de este estudio pueden tener dominio en su disciplina parece ser que este factor no impacta en sus prácticas pedagógicas, es decir, en cómo es entregado el conocimiento a los estudiantes.

El no existir una relación entre la capacitación disciplinar y las prácticas

pedagógicas de los docentes participantes de este estudio puede ser un factor que dificulte la entrega de conocimientos y habilidades necesarias en la disciplina de cada carrera a los estudiantes, lo que podría ser un factor que influya en los rendimientos y logro de los resultados de aprendizajes para la consecución de las competencias específicas de cada carrera declarada en sus perfiles de egreso.

Los resultados obtenidos reafirman la necesidad de capacitación pedagógica para que los docentes del área de la salud adquieran las competencias necesarias para poder desempeñar una efectiva práctica pedagógica (Murray, et al., 2014) y con ello facilitar el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes para el dominio de las competencias declaradas en los perfiles de cada carrera.

Los docentes universitarios, en este caso los de las carreras del área de la salud, están bien capacitados en los temas de su disciplina, pero, tal como manifestaron Flores-Zapata y Aballe-Pérez (2014), no han recibido las capacitaciones suficientes para desempeñarse como docentes y menos aún responder a los perfiles de egreso de las carreras y a las necesidades de la sociedad actual, la cual es dinámica y las demandas cada vez son más mediáticas.

Esto último, concuerda con lo expresado por Montes y Suarez (2016) y Cuadra-Martínez, et al. (2021) quienes afirman que la capacitación disciplinar es un factor fundamental para desarrollar la docencia universitaria pero no es suficiente para entregar una educación de calidad que garantice el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo con la lógica anterior que la capacitación disciplinar no es suficiente para realizar buenas prácticas pedagógicas se midió en el objetivo 2 la

relación entre la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas.

Los resultados mostraron que los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción reciben capacitación pedagógica en las temáticas necesarias para el desempeño de sus prácticas pedagógicas. Estas capacitaciones son recibidas desde la propia institución o de entidades externas.

Desde este punto de vista, los docentes cumplen con lo recomendado por Facse (2004), Rodríguez-Gómez (2004), Vera-Carrasco (2016), Matus, et al (2017), Ayuso-Margañón (2018) y Macancela-Torres y Medina-Litardo (2021), quienes concuerdan en la necesidad de capacitación en competencias pedagógicas básicas y la importancia de la preparación académica para impartir docencia, en este caso en carreras del área de la salud.

Al contrario de lo evidenciado por Troncoso-Pantoja, et al. (2017) y Marchant-Mayol (2017) que observaron en carreras de la salud de varias universidades chilenas y extranjeras que los docentes que recibían capacitaciones muestran mejores prácticas pedagógicas y que estas eran centradas en el estudiante, las capacitaciones pedagógicas recibidas por los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, parecen no tener el impacto esperado en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por otro, y en concordancia con los hallazgos de esta investigación, Carrasco, et al. (2016) observó que las prácticas pedagógicas de los docentes de varias universidades de la zona centro sur de Chile no necesariamente obedecen a iniciativas de capacitación, sino que más bien sus prácticas pedagógicas están asociadas a sus estrategias de aprendizaje, es decir, los docentes enseñan como ellos

aprenden sin considerar las características del estudiante.

Buenestado-Fernández (2019) y Castro-González (2015) también encontraron evidencia que no siempre las capacitaciones pedagógicas recibidas por los docentes universitarios impactan en la calidad de la docencia en el aula ya que los docentes tienden a repetir los modelos de enseñanza que tuvieron durante su formación lo que no les permite cubrir las necesidades del estudiante del siglo XXI, resultados en acuerdo con los hallazgos de esta investigación.

Una posible explicación a los resultados de este estudio podría estar en lo observado por Marín-Catalán (2017) quien evidenció la repetición de modelos por parte de los docentes de la salud en Chile, donde especifica un patrón de acciones en el aula y la falta de incorporación de nuevos recursos didácticos y la consecución de las evaluaciones tradicionales, en definitiva los docentes médicos siguen teniendo mayoritariamente una práctica pedagógica tradicional, centrada en el docente y no en el estudiante, a pesar de ser capacitados en los temas pedagógicos, es decir, existe una resistencia al cambio.

Lo anterior va de la mano con la falta de interiorización del significado e importancia de las capacitaciones pedagógicas, es decir, los docentes realizan capacitaciones cumpliendo con las exigencias de la institución, pero no llevan a la práctica lo aprendido (Batista y Souza, 1998; Enríquez-Chasin, 2021). Esto dice que no existe un proceso reflexivo en su quehacer pedagógico, de tal manera que continúan con sus prácticas tradicionales, posiblemente bajo la regla de repetir patrones aprendidos, es decir, enseñan como a ellos les han enseñado (Da Silva Campos Costa, 2010; Marín-Catalán, 2017).

Otra posible explicación a la falta de correlación entre la capacitación pedagógica y las prácticas pedagógicas podría ser que las capacitaciones no estén sistematizadas o no obedecen a las necesidades de los docentes y las carreras. Andrade, et al. (2020) recomienda un modelo de capacitación pedagógica que debe estar inserto en un proceso sistémico, planificado y ordenado, el cual involucra la detección de necesidades en función de varios factores como las evaluaciones de desempeño docentes y el tipo de carrera en la cual se imparte la docencia. De no estar planificadas adecuadamente y sistematizadas, solamente serán esfuerzos aislados sin un objetivo concreto, lo que no propiciará una mejora en las prácticas pedagógicas.

Si fueran estas las explicaciones de los resultados obtenidos en esta investigación sería necesario, primero sistematizar las capacitaciones en función de las necesidades del contexto de cada carrera (de acuerdo a sus perfiles de egreso y los requerimientos de la profesión), segundo, incorporar los procesos reflexivos en las capacitaciones pedagógicas de tal manera de provocar un cambio de paradigma en los docentes de las carreras de la salud, y tercero, implementar acciones asesoramiento y de acompañamiento de los docentes que reciben capacitaciones, de tal manera de poder evidenciar si efectivamente las capacitaciones pedagógicas son llevadas al aula.

La tercera dimensión medida dentro de la formación docente es el rol docente y su impacto sobre la práctica pedagógica (objetivo 3). Hay que contextualizar que en el modelo de formación basado en competencias y resultados de aprendizajes que declara la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se hace indispensable que el docente cumpla un rol bien definido en este nuevo escenario educativo centrado en el estudiante. Hoy, el docente debe cumplir el rol

de facilitador del aprendizaje y dar espacio a los estudiantes para que desempeñen un rol protagónico en su aprendizaje (Torres-Calixto, 2021), así como, también ser un agente transformador que fomente el desarrollo humano de acuerdo a las necesidades de la sociedad contemporánea (Nieva-Chávez y Martínez-Chacón, 2016; Vera-Carrasco, 2017; Alonso-Betancourt, et al., 2020).

Por otro lado, y siguiendo con lo dicho anteriormente, la educación médica ha definido los roles que debe cumplir un docente médico, identificando competencias y acciones que deben desarrollar en su quehacer pedagógico (Harden, et al., 1997; Martínez-González, et al. 2008; Vera-Carrasco, 2017).

Basado en los descriptores para la dimensión rol docente definidos para esta investigación (facilitador de la enseñanza, promotor de ambientes de aprendizajes, evaluador de aprendizajes y planificador de los aprendizajes) se observó que los docentes del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que desempeñan mejor su rol docente tienen mejores prácticas pedagógicas, ya sea en el aula como en la clínica.

Entendiendo que el rol que cumple el docente es preponderante a la hora de formar futuros profesionales, y al contrastarlo con los resultados obtenidos, se observó que los docentes que desempeñan mejor su rol docente, es decir, quienes son capaces de facilitar el aprendizaje de los estudiante, proporcionando ambientes adecuados de aprendizaje y que realizan una buena planificación de sus actividades y evaluaciones está relacionado directa y positivamente con las prácticas pedagógicas que realizan. Lo anterior tiene mucho sentido, ya que, si existe cumplimiento con el desempeño del rol docente, es porque las prácticas pedagógicas se pueden realizar de manera efectiva y así favorecer la presencia de

las buenas prácticas pedagógicas que garanticen el aprendizaje de los estudiantes y el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras.

Según Tünnermann (2009), el rol docente que debe cumplir un académico involucra la posesión de los conocimientos y la comprensión de como el estudiante aprende, esto le permite guiar la adquisición, recuperación y uso de conocimientos previos e integrarlo con los nuevos aprendizajes, por ende, si los docentes cumplen un buen rol en su quehacer en el aula, quiere decir que cuentan con las competencias pedagógicas y disciplinares, y en consecuencia realizarán una buena práctica pedagógica.

Lo anteriormente planteado permite inferir que los resultados obtenidos en esta investigación, se debe a que aquellos docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que poseen las competencias pedagógicas y disciplinares necesarias, cumplen mejor su rol docente y finalmente realizan mejores prácticas pedagógicas.

El rol docente dice relación con la facilitación de los aprendizajes a través de la creación de escenarios y situaciones contextualizadas al ambiente laboral y los procesos de evaluación observacional (Segobia y Beltrán, 1998; Llamozas, et al., 2014). Este tipo de práctica es bien desarrollada en las carreras de la salud, siendo un requisito realizar docencia en la clínica, antiguamente en los campos clínicos frente al paciente, y hoy incorporando las metodologías de aprendizaje servicio (Hechenleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2022, Muñoz-Roa, et. al., 2022) y de simulación clínica para permitir al estudiante el error sin dañar a la paciente y repetir las actividades y procedimientos las veces necesarias para alcanzar el aprendizaje esperado, así como también acercar al estudiante a los

problemas reales de su comunidad.

Las prácticas contextualizadas, como las descritas en el párrafo anterior, son inherente a las carreras de la salud, y su uso se hace más frecuente a medida que los estudiantes avanzan en su itinerario formativo, este tipo de metodologías pueden ser un factor que exija el desempeño del rol docente como ha sido entendido en esta investigación y, en este escenario se puede inferir que, si los docentes son capaces de crear y realizar su docencia en contextos reales o simulados a su vez mejoran sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, el rol docente tiene relación con el compromiso docente y esto impacta positivamente en las practicas pedagógicas (Arellano-Vega, et al., 2021), lo que sugiere que los docentes de las carreas de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que están más comprometidos con su labor docente ejercen mejor su rol docente y por ende realizan mejores prácticas pedagógicas.

En resumen, a pesar de cumplir con los estándares nacionales e internacionales de la educación en ciencias de la salud (González, et al., 2018) y la educación médica (WFME, 2012) por parte de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, estas por sí solas no parecen estar cumpliendo con su objetivo de capacitar e impactar en la práctica pedagógica. Según los resultados obtenidos en este estudio, si bien la formación docente tiene un efecto positivo en las prácticas pedagógicas de los docentes no pedagogos de las carreras de la salud, parece ser que el factor influyente en las prácticas pedagógicas es el rol docente más que las capacitaciones recibidas por los docentes, sean estas disciplinares o pedagógicas.

Arellano-Vega, et al. (2020) menciona que el compromiso docente, que va de la mano con el rol docente, es un factor detonante a la hora de evidenciar las buenas prácticas pedagógicas. Es decir, más que las capacitaciones recibidas, existe un factor intrínseco que define como los docentes desarrollaran sus prácticas pedagógicas.

Una buena práctica pedagógica, según Torres-Calixto (2021) y Ortega, et al., (2015), debe estar basada en una práctica reflexiva, si no hay autoevaluación de parte de los docentes, es imposible realizar cambios pertinentes y mejorar las prácticas pedagógicas. En esta línea los resultados de este estudio concuerdan con el impacto que tiene el rol docente, asociado al compromiso, sobre las prácticas pedagógica. Un docente que cumple con su rol docente comprenderá la importancia de su papel como formador y con ello el tipo de práctica pedagógica que realiza.

El reflexionar sobre la práctica pedagógica conlleva a la autocrítica y a la comprensión de las necesidades de los estudiantes, por lo cual un docente que reflexiona sobre su quehacer es capaz e incorporar cambios metodológicos y didácticos que mejoren su práctica pedagógica orientando sus acciones hacia una enseñanza centrada en el estudiante (Ortega, et al., 2015; Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

En concreto, para el desarrollo de las buenas prácticas pedagógicas es importante tener un buen sistema de formación docente que entregue las herramientas necesarias para desempeñarse eficazmente en la docencia pueda (Macías-Ibarra y Rodríguez-Saif, 2021).

Es responsabilidad de las instituciones de educación superior brindar

capacitaciones pedagógicas a los docentes no pedagogos, para que puedan ejercer sus prácticas pedagógicas de manera reflexiva y efectiva de manera coherente con los modelos formativos, y a su vez que sean pertinentes a las necesidades de la sociedad actual para formar profesionales competentes que puedan ser un motor de transformador en beneficio de la sociedad actual, favoreciendo el desarrollo de la comunidad donde se desempeñen (Barnett, 2000; Barnett y Coate, 2005).

Para que las capacitaciones pedagógicas cumplan su objetivo e impacten positivamente en las prácticas pedagógicas debe existir un proceso dirigido y planificado, es posible que el bajo impacto producido por las capacitaciones pedagógicas por sí solas tenga que ver con la falta de coherencia entre lo que los docentes necesitan y las capacitaciones que reciben los docentes. Andrade, et. al., (2020) mencionan que las capacitaciones no deben ser un proceso aislado deben estar de la mano con un diagnóstico de necesidades de los docentes, las carreras y los estándares nacionales e internacionales de la educación.

Finalmente, los resultados de esta tesis verifican la controversia aun existente con relación al impacto de la formación docente sobre las prácticas pedagógicas. Así este estudio se constituye como una importante contribución al conocimiento científico, en virtud que los aspectos tratados y sus hallazgos servirán para fundamentar y contrastar los resultados y conclusiones de otras investigaciones en el tema de formación docente y prácticas pedagógicas en la educación en ciencias de la salud y educación médica.

Asimismo, esta tesis servirá al propósito de evidenciar la realidad de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, al detectar las fortaleza y debilidades de los programas

de capacitación pedagógica que en la actualidad se imparten en la institución, con el fin de realizar las mejoras necesarias en dichos programas, para obtener cambios reales y con ello mejorar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con todo evidenciado en este trabajo se propone como una línea de investigación el control y seguimiento de las prácticas pedagógicas con el fin de evidenciar su comportamiento y detección de debilidades para poder intervenir de manera oportuna favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes y asegurar la calidad de la educación impartida.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitantes más relevantes para el desarrollo de este trabajo de tesis fue el no poder acceder a una muestra que incluyera otras instituciones de educación superior a nivel local y nacional, debido primero al escaso tiempo para el desarrollo de esta, y segundo a los aspectos formales que exigen las instituciones chilenas para poder aplicar algún tipo de instrumento como los que se utilizaron en este estudio. Es decir, los protocolos de investigación de las instituciones de educación superior chilenas exigen pasar y obtener la certificación de su comité de ética, independiente que se cuente con una certificación de comité de ética de otra institución, este trámite puede llevar tiempos prolongados que en el caso del trabajo de esta tesis excedían los tiempos que este programa otorga para la elaboración del trabajo de tesis doctoral.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente tesis muestran que existe una correlación positiva y moderada entre la formación docente y las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022. Esta asociación lineal es estadísticamente significativa y muestra que a mayor o mejor formación docente las prácticas pedagógicas se realizan de mejor manera, lo que tendrá un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la capacitación disciplinar, la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción cuenta un grupo de docentes capacitados en su disciplina, evidenciado por su grado académico y los años de experiencia. Sin embargo, no existe un grado de correlación entre ellas, por lo tanto, la capacitación disciplinar no ejerce un papel importante sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

En relación a la capacitación pedagógica recibida por los docentes del estudio y su impacto en las prácticas pedagógicas de los mismos, la correlación encontrada entre la dimensión capacitación pedagógica y prácticas pedagógicas es positiva y muy débil y pero no es estadísticamente significativa. Se puede concluir que las capacitaciones pedagógicas recibidas por los docentes del estudio no están ejerciendo impacto alguno sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

En cuanto al rol docente y su relación con las prácticas pedagógicas se obtuvo una correlación positiva moderada a considerada y altamente significativa estadísticamente. Por lo que se puede concluir que el rol docente impacta directamente sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la

Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

En general se puede concluir que si bien la formación docente tiene un efecto positivo sobre las prácticas pedagógicas esta está siendo influenciada por la dimensión rol docente ya que las capacitaciones disciplinar y pedagógicas no ejercen efecto sobre como los docentes realizan sus prácticas pedagógicas.

Conclusiones por objetivo

Objetivo general: se comprobó la existencia de una correlación positiva moderada ($r= 0.559$) entre la formación docente y las prácticas pedagógicas. Esto implica que existe una moderada asociación lineal según la cual: cuanto mayor es la formación docente, mejores son las prácticas pedagógicas. En efecto, el valor arroja un coeficiente de correlación de Pearson de 0.559, el cual es significativo, incluso, para un nivel de significancia bilateral (p) de 0.01. Así pues, como el nivel de significancia es menor al de 0.05 ($p < \alpha$) establecido de manera teórica, se aceptó la hipótesis general y se rechazó la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que la formación docente influye de manera significativa en prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Objetivo específico 1: en base a las capacitaciones disciplinares de los reportada por los encuestados, específicamente el grado académico y los años de experiencia en su disciplina profesional, se comprobó que existe una correlación negativa débil entre la capacitación disciplinar y las prácticas pedagógicas pero que esta no es significativa. La correlación entre la capacitación disciplinar y las prácticas pedagógicas arrojó un coeficiente de correlación de Pearson de -0.192 con un nivel de significancia bilateral igual a 0.150. Esto quiere decir que a nivel de capacitación disciplinar las prácticas pedagógicas no son mejores, sin embargo, el nivel de significancia es mayor a 0.05

($p > \alpha$) establecido de manera teórica, se concluye entonces que la capacitación disciplinar no influye sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

Objetivo específico 2: con relación a la hipótesis correspondiente al objetivo 2 se encontró una correlación positiva débil, con un coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.136. Sin embargo, al identificar el nivel de significancia bilateral se obtuvo un valor igual a 0.308, el cual demuestra que la correlación no es estadísticamente significativa debido a que es mayor a 0.05 ($p > \alpha$) establecido de manera teórica, se concluye entonces que la capacitación pedagógica recibida por los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022 no tiene un impacto positivo sobre las prácticas pedagógicas.

Objetivo específico 3: se constató la existencia de una correlación positiva moderada a considerable ($r = 0.674$) entre rol docente y las prácticas pedagógicas. Esto prefigura la existencia de una moderada a considerable asociación lineal entre ambas: cuanto mejor se ejerce el rol docente mejores son las prácticas pedagógicas. En efecto, el valor arroja un coeficiente de correlación de Pearson de 0.674, el cual es significativo, incluso, para un nivel de significancia bilateral (p) de 0.01. Así pues, como el nivel de significancia es menor al de 0.05 ($p < \alpha$) establecido de manera teórica, se aceptó la hipótesis específica 3 y se rechazó la hipótesis nula. Se concluye que el rol docente influye de significativamente en las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.

RECOMENDACIONES

Recomendaciones generales

En virtud de las conclusiones de la presente tesis se recomienda en términos generales que la institución prosiga con las capacitaciones ofrecidas a los docentes de las carreras de la salud a través del Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) y de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS). Sin embargo, las capacitaciones que hasta el día de hoy se están brindando deben sufrir una reestructuración considerando las necesidades de los docentes de las carreras de la salud que no necesariamente obedece a las necesidades de otras carreras ajenas al área de la salud.

Además, y dirigida la recomendación a las entidades mencionadas en el párrafo anterior se recomienda incorporar los procesos reflexivos en las capacitaciones para provocar un cambio de paradigma en los docentes y romper con el círculo de repetición de patrones aprendidos durante la formación de pregrado de los docentes.

Otra recomendación general va dirigida a los jefes de carrera de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a los cuales se sugiere recoger las necesidades de sus docentes en base a las evaluaciones de desempeño y los perfiles de las carreras. Esta información es recomendable sea entregada a las unidades encargadas de la capacitación (CIDD y OFECS) para poder guiar la planificación de capacitaciones.

Se recomienda al Secretario Académico, a los jefes de carrera y de programas la contratación de profesionales que cuenten con grado académico

disciplinar y también, favorecer la contratación de profesionales del área de la salud que cuente con postgrado en docencia universitaria o similar. De tal manera de potenciar la entrega de conocimientos y con ello mejorar las prácticas pedagógicas.

A la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS) de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción se recomienda favorecer actividades que fortalezcan el empoderamiento del rol docente en las carreras de la salud, con ello se potenciará el mejoramiento de las prácticas pedagógicas considerando que es un potente factor de influencia en las prácticas pedagógicas.

También se recomienda al Decano y Secretario Académico de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, fomentar la evaluación permanente de las prácticas docentes, con el fin de detectar oportunamente debilidades que puedan estar presentes en los procesos de implementación de lo aprendido en las capacitaciones por parte de los docentes, y poder de eso modo corregir las deficiencias y errores que se pudiese estar cometiendo.

Recomendaciones por objetivo

Relacionadas con el objetivo general: si bien la formación docente con que cuentan los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción favorecer las prácticas docentes, es necesario que la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS) realicen acciones para, primero, mantener lo que hasta ahora se está realizando en cuanto a las capacitaciones pedagógicas y segundo detectar las debilidades y mejorar las temáticas y los espacios de reflexión pedagógica. La creación de espacios para compartir las experiencias puede favorecer la puesta en práctica de lo aprendido en las capacitaciones pedagógicas, así como también, motivar a otros docentes a realizar capacitaciones para adquirir las

competencias y herramientas que le permitan la innovación y modernización de sus prácticas pedagógicas.

Relacionada con el primer objetivo específico: en virtud de número de docentes con grado disciplinar con los cuales cuenta la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, se recomienda al Secretario Académico, jefes de carrera y jefes de departamentos aumentar el número de docentes con postgrado disciplinar ya sea académico o profesionalizante, favorecer e incentivar la obtención de un grado académico disciplinar y para ello se recomienda gestionar con las autoridades superiores apoyos económicos y flexibilidad horaria para su realización.

El contar con un mayor número de docentes preparados en su disciplina podría mejorar la entrega de los conocimientos y con ello mejorar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no deben olvidar que estos profesionales deben tener una oferta de capacitaciones pedagógicas que le permitan adquirir las herramientas adecuadas para traspasar sus conocimientos a los estudiantes.

Relacionadas con el segundo objetivo específico: al comprobar que las capacitaciones pedagógicas recibidas por los docentes de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción no están ejerciendo el impacto positivo que se espera, se recomienda al director del Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) y al Coordinador de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, coordinar esfuerzos con los jefes de carrera y programas para poder planificar capacitaciones que cubran con las necesidades de los docentes y de los perfiles de egreso que declaran las carreras. A las mismas unidades, también se les recomienda gestionar instancia de acompañamiento posterior a la finalización de las capacitaciones para asegurar la correcta implementación de lo aprendido por los docentes en sus prácticas pedagógicas,

evitando así, la continuidad de las prácticas pedagógicas tradicionales y evitando la frustración de los docentes cuando la puesta en marcha de lo aprendido no resulte como ellos esperan. Lo anterior significa, dar mayor énfasis a capacitaciones pedagógicas orientadas a las metodologías que faciliten el aprendizaje clínico y el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina, así como el uso de recursos tecnológicos para la implementación de sus prácticas pedagógicas.

A la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS) se recomienda generar instancias de reflexión pedagógica entre los docentes a través de seminarios, conversatorios y fomentar la participación en eventos científicos en educación en ciencias de la salud (jornadas, congresos, etc). En cuanto a la evaluación se recomienda la capacitación en temáticas como la elaboración y aplicación de instrumentos pertinentes para la medición de habilidades clínicas tales como rúbricas, examen clínico objetivo estructurado (ECO) y Mini-clinical evaluation exercise (MiniCEX).

Relacionadas con el tercer objetivo específico: con relación al rol docente que influye favorablemente en las prácticas pedagógicas, se recomienda que los Jefes de programa y de carrera, puedan reforzar a través de la creación de instancias de reflexión dentro de sus reuniones periódicas para fomentar el empoderamiento de los docentes clínicos en el rol que desempeñan en su actividad formadora. Las instancias de reflexión de la práctica pedagógica pueden ser gestionada en conjunto con la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS) la cual deberá apoyar a los jefes de programa, de carrera y departamentos en esta misión. Los tipos de actividades que pueden realizarse para general los momentos de compartir experiencias pedagógicas se pueden presentar a través de conversatorios, jornadas de trabajo, seminarios, charlas para sensibilizar a los docentes, así como también apoyar la participación de los docentes en eventos científicos donde podrán compartir experiencias pedagógicas y aprender de otros docentes más allá de su carrera y la facultad.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Nuevo sistema nacional de evaluación de los aprendizajes. Mineduc. Chile. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Farchivos.agenciaeducacion.cl%2FSistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf&clen=347289&chunk=true.
- Albarrán-Torres, F.A., y Díaz-Larenas, C. H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3), e5116. Epub 01 de mayo de 2021. Recuperado en 07 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942021000300013&lng=es&tlng=es.
- Alcoba-González, J. (2012) La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(15), 93-106. doi:<https://doi.org/10.18172/con.657>
- Aldana-Zavala, Julio Juvenal, Vallejo-Valdivieso, Patricio Alfredo, & Isea-Argüelles, Josía. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alonso-Betancourt, L. A., Cruz-Cabeza, M., A., y Olaya-Reyes, J., J. (2020). Dimensiones del proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación profesional. *LUZ*; 19(2): 17-29. Recuperado en 12 de febrero de 2022 desde <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1032>
- Alterio, G. y Ruíz, C. (2010) Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de Medicina. *Revista Educación Médica Superior*. 24:25-32.
- Álvarez-Mabán, E. M., y Hechenleitner-Carvalho, M. I. (2019) Títeres: sus usos en salud

- y enseñanza en Enfermería. *Educación Médica*; 20(1): 148-151.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.012>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., Salmer3n, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. *Relieve*, 15(1), 1-18.
- Andrade, C., Siguenza, J. y Chitacapa, J. (2020) Capacitaci3n docente y educaci3n superior: propuesta de un modelo sist3mico desde Ecuador. *Revista Espacios*; 41(33). Recuperado el 06 de enero del 2022 desde <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018) Pr3ctica reflexiva para profesores activos. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educaci3n*; 28: 74-92. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Araque-Marín, P., Torijano-Guti3rrez, S. A., y Arango-Londo3o, N. (2019). Dise3o e implementaci3n de rúblicas como instrumento de evaluaci3n del curso de Química General e inorgánica para estudiantes de ingeniería. *Revista EIA*, 16 (31), 131-143. <https://doi.org/10.24050/reia.v16i31.1059>
- Arellano-Vega, Juan E., Pérez-Villalobos, Cristhian E., Vaccarezza-Garrido, Giulietta, Salgado-Fernández, Horacio, Ortega-Bastidas, Javiera, Bastias-Vega, Nancy, Aguilar-Aguilar, Cesar A., Bustamante-Durán, Carolina, & Toirkens-Niklitschek, Josselinne. (2021). ¿Enseña diferente un docente comprometido? Relaci3n entre compromiso docente y pr3cticas pedag3gicas en académicos de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 149(2), 268-273. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000200268>
- Arias, F. (2012) El proyecto de investigaci3n. Introducci3n a la metodología científica. (6 ed.) Venezuela, Caracas. Editorial Episteme.

- Arreola, A., Palmares, G. y Ávila G. (2019) La práctica pedagógica desde la socioformación. RAES, 11(18), pp. 74-87. Recuperado el 21 de enero de 2022 desde http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf
- Arribas-Estebanz, J. M. (2017) la evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado; 21(4): 381-404. Recupera el 08 de febrero de 2022 desde <https://scholar.google.com/citations?user=kE4zuoYAAAAJ&hl=es>
- Asiú-Corrales, L. E., Asiú-Corrales, A. M., y Barboza-Díaz, O. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. Conrado, 17(78), 134-139. Epub 02 de febrero de 2021. Recuperado en 12 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&tlng=es.
- Astudillo-Torres, M.P., y Chávez-Ponce, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2): 139-151. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva, Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo (2a. ed.). Trillas.
- Avendaño-Castro, W., Hernández-Suárez, C., y Prada-Núñez, R. (2021). El docente universitario ante la emergencia educativa. Adaptación a las TIC en los procesos de enseñanza. Educación y Humanismo; 23(41), 27-46.
- Ayuso-Margañón, R. (2018) Estudio de las competencias pedagógicas del profesional de enfermería promotor de salud en el entorno escolar (PEPSEE) [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/667830>
- Balladares, J. (2018) Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 17(1), 1-20. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>

- Ballesteros-Ballesteros, V. A. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista científica*, (39): 259-261. Recuperado el 11 de febrero de 2022, desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-22532020000300259&lng=en&tlng=es.
- Barnett, R. (2000). "University knowledge in an age of supercomplexity". *Higher Education* 40: 409-422.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Currículum in Higher Education*. Berkshire: Open University Press.
- Barrio del Campo, J.A., y Barrio-Fernández, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. *Atraer la atención hablando: Un reto para la enseñanza universitaria*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*; 1(1): 73-84. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde <https://www.redalyc.org/journal/3498/349855553008/html/>
- Barros-Morales, R., Tapia-Barros, S., Chuchuaca-Basantes, F., y Chuchuaca-Basantes, I. (2018). Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil. *Revista Lasallista de Investigación*; 15(2): 327-339. DOI: 10.22507/rli.v15n2a25
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N., Rodríguez-Gómez, M. (2021) Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pol. Con.* (Edición núm. 56) 6(3): 828-845. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2408
- Batista NA, Souza SH. (1998) A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. *Rev Bras Educ Med*; 22:31-6.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid: Síntesis.
- Beltrán B., Álvarez C. y Ferro R. (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 19(2), 153-169. <https://doi.org/10.18359/rfce.2254>

- Bianchetti, AF. (2017). Calidad educativa: concepciones y debate. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-3. Recuperado el 20 de enero de 2022 desde <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1502>
- Biggs, J. (1999) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea ediciones.
- Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. (2 ed.). España, Madrid. Editorial La Muralla
- Borjas, B., Ortiz, M., Rodríguez, E. y Soto, M. (2015). *La Formación de educadoras y educadores populares*. Fe y Alegría.
- Botía, M., y Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 1, 91-102. En Sosa-Paucar (2021) *Recursos audiovisuales y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria*. *Pol. Con.* (Edición núm. 54) 6(2): 250-269. Recuperado en 08 de febrero de 2022 desde <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2252>
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: Un avance hacia la socioformación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Buenestado-Fernández M. (2019) *La formación docente del profesorado universitario*.
- Caamaño, A. (2013). Hacer unidades didácticas: una tarea fundamental en la planificación de las clases de ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*; 74:5-11. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde https://www.researchgate.net/publication/280382898_Hacer_unidades_didacticas_una_tarea_fundamental_en_la_planificacion_de_las_clases_de_ciencias
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11(2): 391-412. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>
- Cáceres-Mesa, M. L., Gómez-Meléndez, L. E., y Zúñiga-Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63),196-207.

- Recuperado en 14 de febrero de 2022 desde <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Cadena-Estrada, JC, Olvera-Arreola, SS, Pérez-López, MT, Balseiro-Almarino, CL. y Matus-Miranda, R. (2012). Evaluación de la capacitación de enfermería en dos institutos nacionales de salud. *Enfermería universitaria*, 9(3), 15-24. Recuperado en 11 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000300003&lng=es&tlng=es.
- Calderón, M. (2019). La planificación microcurricular: una herramienta para la innovación de las prácticas educativas. *Rehuso*, 4(2), 103-111. Recuperado el 20 de enero de 2022 desde <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Calderón-Quino, K. M. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana OGMIOS*; 1(2): 99-101. DOI:<https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>
- Canabal, A, Mandolesi, L y Núñez, L. (2012) “La conformación de equipos de investigación.”: La propuesta del Seminario de investigación educativa en UNTREF, desde la premisa que “a investigar se aprende investigando” II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE – UBA; 5, 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Canizales, W., Ries, F., y Rodríguez, C. (2020) Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos*; 38; 213-221. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016) Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Rev Med Chile*; 144: 1199-1206.
- Carriazo-Díaz, C., Pérez-Reyes, M. y Gaviria-Bustamante, K. (2020) Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*; 25(3): 87-95. Recuperado el 20 de enero de 2022

desde <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>

- Castellanos, M., Nieto, Z., Parra, H. (2018). Interpretación de las Competencias Digitales Profesorales en el Contexto Universitario. *Revista: Logos, Ciencia & Tecnología*; 10(1): 41-51. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i1.518>
- Castillo-Montes, M., y Ramírez-Santana, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación universitaria*, 13(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. Recuperado en 21 de enero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&tlng=es.
- Castro-González, O. (2015) *La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla] <http://hdl.handle.net/11441/40042>
- Cea-D'Ancona, MA. (1998) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1998
- Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, A., (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 56-69. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>
- Chaviano-Herrera, O., Baldomir-Mesa, T., Coca-Meneses, O., y Gutiérrez-Maydata, A. (2016) *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor*. *Educentro*; 8(4):191-205. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742016000700014&script=sci_arttext&tlng=pt
- Chirinos-Molero, N., y Padrón-Añez, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica

- educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 481-492. Recuperado en 04 de febrero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000300009&lng=es&tlng=es.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008) El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32
- Coll-Serrano, V., Pardo-García, C., y Pérez. P. J. (2018). Teaching-learning methods and their effect on professional development and the development of graduates' competencies. *Cultura y Educación*; 30(3): 556-583, DOI: 10.1080/11356405.2018.1494773
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En Coll C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Recuperado el 11 de febrero de 2022 desde www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2015) Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales con licenciatura y programas de programas de licenciatura. Resolución Exenta N°DJ 009-4. Recuperado el 19 de junio del 2020 desde <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (CRUCH) (2010) Anuario estadístico. Secretaría General del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Recuperado el 04 de febrero de 2022 desde <https://www.consejodirectores.cl/publicaciones/anuario-estadistico/>
- Córdoba-Peralta, A. L., y Lanuza-Saavedra, E. M. (2021) Breve revisión conceptual sobre la evaluación de los resultados académicos en el sistema educativo. *Revista*

- Científica de FAREM-Estelí; 10(Esp.): 36-48.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11606>
- Correa-Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en un contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*; 40 (Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Argentina: Paidós.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., y González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*; 14(4): 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cunill-López, M.E. (2018) *Modelo pedagógico para el mejoramiento del sistema de evaluación del residente de Ginecología y Obstetricia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; Cuba] <http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=3&id=2832&db=1>
- Cunill-López, M. E., y Curbelo-Alfonso, L. (2020). El proceso de evaluación del desempeño en las especialidades médicas. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2242. Epub 30 de octubre de 2020. Recuperado en 07 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300013&lng=es&tlng=es.
- Cunill-López, M. E., y Curbelo-Alfonso, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2498. Epub 01 de abril de 2021. Recuperado en 14 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100019&lng=es&tlng=pt.
- Cruz-Rodríguez, E. C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*; 4(1): 196-219.

<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>

- Da Silva Campos Costa, NM. (2010) La formación pedagógica de profesionales de medicina. *Rev. Latino-Am Enfermagem*. 18(1). Recuperado el 27 de julio de 2021 desde <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100016>
- De Miguel, M. (Ed.). (2003). Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: guía metodológica. Ministerio de Educación. 181
- De Miguel, NZ. (2012). La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa. España: Ministerio de Educación de España. Recuperado el 13 enero de 2022 desde <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/49323?page=16>
- De Oliveira-Kubrusly-Sobral, JB, Lima, DLF, Lima-Rocha, HA, de Brito, ES, Goveia-Duarte, LH., Bastos-Braga-Bento, LB., y Kubrusly, M. Active methodologies association with online learning fatigue among medical students. *BMC Med Educ*; 22(74): 2-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03143-x>
- Declaración de Bolonia. (1999, Julio). Conferencia de Ministros Europeos de Educación. Recuperado el 23 de junio de 2020 desde http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- Declaración de Granada sobre estándares en la Educación Médica de Pregrado (24 de octubre de 2001). *Educación Médica Superior*, 18(1) Recuperado en 11 de marzo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100008&lng=es&tlng=es.
- Decreto N° 67. (2018) Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) Subsecretaria de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Del Castillo-Castro, C. I., y Chamán-Cabrera, L. I. (2021). Buenas prácticas en el uso de las TICs para el desarrollo de competencias educativas: revisión bibliográfica. *Conrado*; 17(82): 164-170. Epub 02 de octubre de 2021. Recuperado en 12 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500164&lng=es&tlng=es.

- Del Castillo-Saiz, G. D., Sanjuán-Gómez, G., y Gómez-Martínez, M. (2018). Information and Communication Technologies: a challenge for the university of medical sciences. *EDUMECENTRO*, 10(1), 168-182. Recuperado en 14 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000100011&lng=es&tlng=en.
- Delgado, Y., y Alfonso, R. (2019) Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific*; 4(13): 200-220. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200220>
- Delors, J. [Coord.] (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco. En Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147. Recuperado el 13 de febrero desde <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *ZonaPróxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas, Universidad del Norte*; 34:1-21. Recuperado en 14 de febrero de 2022 desde <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499/214421445239>
- Durán-Arellano, AM. (2016) Formación en competencias del docente universitario. *EDUCERE-Investigación Arbitrada*; 67:529-538. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43408/art%C3%ADculo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Enríquez-Chasin, RI. (2021). La efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. *EduSol*, 21(74), 102-111. Epub 08 de enero de 2021. Recuperado en 26 de julio de 2021, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100102&lng=es&tlng=en.

Escontrela-Mao, R. y Stojanovic-Casas, L. (2004) La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502. Recuperado en 13 de enero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300006&lng=es&tlng=es.

Espín-Álvarez, G. A., y Juanes-Giraud, B. Y. (2021). Competencias pedagógicas en los docentes de Administración de Empresas de la Universidad Metropolitana de Ecuador. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 183-198. Recuperado en 11 de febrero de 2022 desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100183&lng=es&tlng=es.

Esteban, RM, Lanaíz, AM., Mejívar, SV., Monroy, S., Quan, V. (2012) Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *REDU*, 10(2): 103-119. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6099>

Fasce, E. (2004) Los nuevos roles del docente de medicina. *Rev Educ Cs de la Salud*. 1(1): 7-13.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación*, 51 (1), 81-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina. Amorrortu Editores.

Figueroa-Martínez E., Esteves-Fajardo, Z., Bravo-Santos, O., y Estrella-Acencio, P. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2(10.1), 175-188. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.627>

Flores-López, W-O. (2021) Ambiente de aprendizaje para la enseñanza de las

- matemáticas ante el COVID-19. *Revista Ciencia e Interculturalidad* [Internet]; 14(28): 9-22. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde <https://www.lamjol.info/index.php/RCI/article/view/11455/13301>
- Flores-Peña Y, Alonso-Castillo M. Factores que influyen en la participación del personal de enfermería en la educación continua. *Rev Latinoam Enfermagem*. 2006 [consultado 11 enero 2022]; 14(3): [aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://bit.ly/UM7lgc>
- Flores-Zapata, G. y Aballe-Pérez, VC. (2018). La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3), e16. Recuperado en 27 de julio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300016&lng=es&tlng=es.
- Fondón, I., Madero, MJ y Sarmiento, A. (2010) Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*; 3(2): 21-28. doi: 10.4067/S0718-50062010000200004
- Fonseca-Montoya, S., Guerra-Triviño, OL., y Navarro-Mosquera, N. G. (2019). La formación de competencias pedagógicas en los docentes de las ciencias contables y administrativas en el contexto ecuatoriano. *Universidad Y Sociedad*, 11(1), 201-207. Recuperado el 13 de enero de 2022 desde <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1108>
- Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I*, nº 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- García-Ferrando, M. La encuesta. En: García, M., Ibáñez, J., Alvira, F. (1993) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 141-70. . <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a8>
- García-Reina, L. (2021). La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso.

Ciencias Sociales y Educación, 10(20): 169-195.

- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 12 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- Giaconi, E., Bazán, M. E., Castillo, M., Hurtado, A., Rojas, H., Giaconi, V., Guiraldes, E. (2021) Análisis de pruebas de opción múltiple en carreras de la salud de la Universidad Mayor. *Inv Ed Med.*; 10(40): 61-69. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21365>
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146
- González, M., Grez, M., Nitsche, P., Riquelme, A. (2018) Revisión de la educación médica en Chile: logros y desafíos. *FEM*; 21 (1): 3-8.
- González, RM., y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 43, 46-15.
- González-Pérez, M. (2000) Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*; 5(2): 31-55
- Hannele, N. and Ritva, J. (2009) Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers. *Revista de Educación*; 350: 173-202. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:b3110e59-8c24-483a-933c-5c4fd23f2ed5/re35008ing-pdf.pdf>
- Harden RM, Davis MH, Crosby JR. (1997) The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*; 31(4):264-71. doi:10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923
- Harden, R., Stevenson, M., Downie, W.W., y Wilson, G.M. (1975) Assessment of

- Clinical Competence using Objective Structured Examination. *Br. Medical J*; 1:447. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.1.5955.447>
- Harden, RM., and Crosby, J. (2000) AMME Guide No. 20: The good teacher is more than a lecturer – The twelve roles teacher. *Medical Teacher*, (22)4: 334-347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Hechenleitner-Carvallo, M., y Romero-Mardones, F. (2022). Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena. *Investigación En Educación Médica*, 11(41), 61-70. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21378>
- Heras-Castillo, V. (2017) La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*, 16: 65-73. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial McGraw Hill Education, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hernández-Gálvez, Y., López-Arbolay, O., y Fernández-Oliva, B. (2021). Nueva realidad en la educación médica por la COVID-19. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2643. Epub 01 de abril de 2021. Recuperado en 14 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100018&lng=es&tlng=pt.
- Hernández-Ramos, J. P., y Martínez-Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.414781>
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. Recuperado el 04 de febrero de 2022 desde <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Incháustegui-Arias, J. L. (2019) La base teórica de las competencias en educación.

- Educere; 23(74): 57-67. Recuperado el 11 de febrero de 2022 desde <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J. J., y Tornel-Abellán, Ma. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300157>
- Jiménez-Muñoz, J.A., Rossi, F., y Gaitán-Riveros, C. (2017) La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes: Aportes a la formación docente en educación. *Movimento*; 23(2): 587-600. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637011>
- Krichesky, G. J., y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1): 135-156. DOI:10.5944/educXX1.15080
- Lacarriere-Espinoza, J.L. (2008) La formación docente como factor de mejora escolar. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, España] https://repositorio.uam.es/11829_lacarriere_espinoza
- Landis, J. R and Koch, G. G. (1977) The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*; 3(1): 159-174. DOI: <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lara-Subiabre, B.A. (2018) Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *REXE*; 17(33): 101-111. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733blara1>
- Ley N° 18.834. Diario Oficial de la República de Chile. 23 de septiembre de 1989. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30210>
- Ley N° 20.370. Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la República de Chile. 12 de septiembre de 2009. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17440>
- Llamoza, B., Fernández, M. y Llorent-Bedmar, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho

- educativo. REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 9(18), 273-293.
- Loaiza-Zuluaga, Y., Rodríguez-Rengifo, J. y Vargas-López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(8): 95-118. Recuperado el 23 de enero de 2022 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- Lovatón-Huilca, M. (2021). Evaluación formativa en entornos virtuales. *Santiago*, (156), 263–280. Recuperado en 12 de febrero desde <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5480>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018) Oigen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*; 27:4-21. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde <http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/view/>
- Macancela-Torres, F.Z., y Medina-Litardo, F.D. (2021). Pertinencia de estrategias del sistema educativo finlandés, dirigidas a mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes con NEE. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*; 8(1): 47-64. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde <http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/compendium/article/view/936/840>
- Macías-Ibarra, S. D., y Rodríguez-Saif, M. J. (2021). Implicaciones del aprendizaje permanente proactivo para profesores universitarios. *Transformación*; 17(2): 341-355. Epub 01 de mayo de 2021. Recuperado en 12 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200341&lng=es&tlng=en.
- Malpica-Cáceres, S. F. (2021). El Docente Universitario y la Unidad Didáctica. *Revista Iberoamericana De La Educación*. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.128>
- Marchant-Mayol, J. (2017) La Formación en Docencia Universitaria en Chile y su Impacto en Profesores y Estudiantes. [Tesis de Doctorado, Universiteit Leiden, Países Bajos] <https://ediciones.udp.cl/libro/la-formacion-en-docencia->

universitaria-en-chile-y-su-impacto-en-profesores-y-estudiantes/

- Marín-Catalán R. (2017) Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza [Tesis de Doctorado, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Chile]
<https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-bienvenida>
- Martínez-González, A., López-Bárcena, J., Herrera Saint-Leu, P., Ocampo-Martínez, J., Petra, I., Uribe-Martínez, G., García-Sahagún, M.C., & Morales-López, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educación Médica*, 11(3), 157-167. Recuperado en 23 de enero de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000300008&lng=es&tlng=es.
- Matienco, R. (2020) Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. Recuperado el 11 de febrero de 2022 desde <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Matus, O., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Márquez, C., Stotz, M. y Fasce, E. (2017) Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en Ciencias de la Salud. Un enfoque cualitativo. *Rev Med Chile*; 145: 926-933.
- Méndez-Méndez, E., y Arteaga, Y. (2021). Prácticas de planificación para la enseñanza de las ciencias naturales: Una perspectiva metacognitiva. *Revista Educare*; 25(2): 107-122. Recuperado el 05 de febrero de 2022 desde <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/375/3752453008/index.html>
- Mendizábal, L. (2016) Formación teórica y práctica de investigadores universitarios. *Revista de análisis de la realidad nacional*, 5(110).
- Mendoza, D. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *SSRN*; 45: 23-37. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3639488>
- Mérida, R. (2006) Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la universidad. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Miller G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance.

- Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 65(9 Suppl), S63–S67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- MINEDUC (s.f.) Evaluación para el aprendizaje. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fftp.e-mineduc.cl%2Fcursoseip%2FManuales%2FEvaluacion_para_el_Aprendizaje_IPSM.pdf&clen=2213238&chunk=true
- Montes, DA y Suárez, CI. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3): 51-64. Recuperado el 24 de agosto de 2020 desde <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Muñoz-Roa, M., Negroni-Rehel, M., & Hechenleitner-Carvallo, M. (2022). Percepción de los estudiantes de nutrición y dietética sobre la metodología de aprendizaje por proyecto entre pares a través de la enseñanza remota para el aprendizaje de las ciencias químicas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 25(4), 169-175. Epub 28 de septiembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.254.1214>
- Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P. and Robinson, M. (2014) Ethical principles in University Teaching. *Society for Teaching and Learning in Higher Education*. Recuperado el 02 de diciembre de 2020 desde <http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12): 2-16. Recuperado en 11 de febrero de 2020 desde <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9007/>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-

100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>

Nieva-Cháves, J., y Martínez-Chacón, O. (2016). Una nueva Mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado en 04 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.

Nolla-Domenjó, M. (2009). La evaluación en educación médica: Principios básicos. *Educación Médica*, 12(4), 223-229. Recuperado en 08 de febrero de 2022, desde http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000500004&lng=es&tlng=es.

Novillo F, (2016) Una introducción a la investigación pura o básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/investigacion.html>

OECD (2003). Organisation for Economic Co-operation and Development. First results from PISA 2003. Executive Summary. Recuperado el 24 de agosto de 2020 desde <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>

OECD (2009) Tertiary Education in Chile. Paris: OECD and World Bank.

OECD (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I). Paris: OECD.

OECD (2014). PISA 2012 Results: (Volume V). Paris: OECD. Recuperado el 24 de agosto de 2020 desde <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-v.htm>.

Olascoaga, A.C., Ticse-Aguirre, R., y Caballero-López, J. (2021) *ARS Médica*; 46(4): 44-50. DOI: doi.org/10.11565/arsmed.v46i4.1846

Orellana, FE., Juane-Giraud, BY., Orellana-Arévalo, O., y Orellana-Arévalo, F. (2020). Formación pedagógica de los docentes de la carrera de medicina en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 176-184. Recuperado el 13 enero 2022 desde <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-176.pdf>

- Orozco-Inca, E. E., Nájera-Lara, J. F., Guerra-Orozco, S. E., Ramos-Azcuy, F. J., y Guerra-Bretaña, R. M. (2021). Reflexión sobre las competencias docentes en los institutos superiores tecnológicos en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2901. Epub 01 de abril de 2021. Recuperado en 08 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100020&lng=es&tlng=pt.
- Ortega, J., Nocetti, A. y Ortiz, L. (2015) Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*. 29(3). Recuperado el 19 de junio del 2020 desde <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/550/279>
- Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 467-485.
- Peralta-Carrasco, F. (2021) Improving the relevance of an English syllabus within a top-down teaching context. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*; 12(23): e270. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1028>
- Pérez C. (2018) Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 16(18): 57-74. Recuperado el 16 de junio de 2021 desde http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-87872018000200006
- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C. y Coloma, K. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Rev Med Chile*, 144: 795-805
- Pérez-Gómez, A. (2007). Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático. Madrid: Octaedro.
- Peronard-Thierry, M., Crespo-Allende, N., y Velásquez-Rivera, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de Educación Básica. *Revista signos*, 33(47), 167-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718->

09342000000100013

- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. España. Editorial Ariel.
- Plaza-Ponte, J.A., Medina-León, A., Nogueira-Rivera, D., Maliza-Muñoz, W.F., y Castillo-Zúñiga, V. J. (2022). Utilización de la metodología Flipped Classroom en la enseñanza básica. Una respuesta a la pandemia. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 30-38. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2532>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. y Nevgi, A. (2007). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. England: Routledge Falmer
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 07 de enero de 2022, de *Diccionario de la lengua española*. Actualización 2021: <https://dle.rae.es/capacitar>
- Reinoso-González, E., y Hechenleitner-Carvallo, M.I. (2020) Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre la innovación metodológica mediante flipped classroom utilizando Kahoot como herramienta de evaluación. *FEM*; 23 (2): 63-67. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.232.1044>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021) Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*; 23(2): 285-300. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Rivadeneira-Rodríguez, E. M. (2017) Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*; 13(37): 41-55. Recuperado en 08 de febrero de 2022 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Rodríguez, A.B, Ramírez, L.J., y Fernández, W. (2017). Metodologías Activas para Alcanzar el Comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>
- Rodríguez-Benereso, M. (2014) Análisis y evaluación de la docencia universitaria mediada con tecnología [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de

- Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/286076#page=1>
- Rodríguez-Gómez, H. (2004) ¿De la educación médica al médico como educador?. IATRIA, 17(1): 68-75.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S., y De la Vega Marcos, R. (2018) Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,; 34; 383-388. Recuperado en 08 de febrero de 2022 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736347>
- Rodríguez-Pérez, M. (2019) Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Form. Univ. (12)1: 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Roque-Cala, K., Pulido-Díaz, A., Domínguez-García, I., Echevarría-Bustamante, N., y Páez-Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 22(3), 186-196. Recuperado en 08 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942018000300019&lng=es&tlng=es
- Roque-Herrera, Y., Valdivia-Moral, P. A., Alonso-García, S., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. Educación Médica Superior, 32(4), 293-302. Recuperado en 11 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024&lng=es&tlng=es.
- Russell, T. (2012) Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligro, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. Encuentros en Educación.13:71-91.
- Salas-Perea, R. S, Salas-Mainegra, A., y Salas-Mainegra, L. (2018) El profesor de la Educación Médica contemporánea. Revista Cubana de Educación Médica Superior; 32(4):249-262. Recuperado en 14 de febrero de 2022 desde

- <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=86941>
- Salazar-Farfán, M. D. R. (2022). Competencias digitales en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 95–101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.026>
- Santibáñez L, y Herrera H. (2011). Aplicación de un modelo de intervención pedagógica que desarrolla estrategias de pensamiento crítico para estudiantados de carreras del área de las Ciencias. *Revista Diálogos educativos*; 11(21):88-105. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1080>
- Santos-Baranda, J., y Armas-Velasco, C. B. (2020). Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 48-63. Recuperado en 08 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100048&lng=es&tlng=es.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Segobia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente*. Nuevo horizonte educativo. España. Editorial Espasa.
- Selltiz, C. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, España en Hernández R, Fernández C y Baptista M. (2010) *Metodología de la investigación*. (5 ed.) México, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V
- SENCE (2003) *Glosario técnico de términos de capacitación y empleo*. Estudios – Servicios Nacional de Capacitación y Empleo. Chile. Recuperado el 04 de febrero de 2022 desde <http://empresas.sence.cl> > documentos > estudios
- Serna-Corredor, D.S., y Martínez-Sánchez, L.M. (2018) La simulación en la educación médica, una alternativa para facilitar el aprendizaje. *Archivos de Medicina*; 18(2): 447-454. Recuperado el 07 de febrero de 2022 desde <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/archivosmedicina/article/view>

w/2624/3662

- Seror, M. (27 de mayo de 2021) Clases magistrales, ¿buenas o malas?.
<https://www.mheducation.es/blog/clases-magistrales-buenas-o-malas>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma.
Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-30.
- Sierra-Bravo, R. (1994) *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo, 1994.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens, Rosario.
- Streiner, D.L. (2003) Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80:1, 99-103, DOI: 10.1207/S15327752JPA8001_18
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels and Van Petegem, P. (2013) Effects of teachers' instructional development on students' study approaches in higher education, *Studies in Higher Education*, 38(1), 2-19. doi:10.1080/03075079.2011.562976
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. and Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1): 25-49.
- Studer, JR, Oberman, AH y Womack, RH (2006). Producing evidence to show counseling effectiveness in the schools. *Professional School Counseling* 9(4):385-391. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900405>
- Tapia-Rodríguez, R. A., Cortes-Roldan, D. A., Cruz-Hernández, P. A., Chávez-Martínez, L. C., y Camacho-yLópez, S. M. (2022). Aprendizaje basado en problemas, un desafío para la praxis académica en medicina. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 10(19), 42-46. <https://doi.org/10.29057/xikua.v10i19.8113>
- Torales J, Kunzle-Elizeche HG, Barrios I, Ríos-González CM, Barrail AR, González-Urbieta I y Real, R. (2018) Los “doce roles del docente de medicina”: un estudio piloto de tres universidades públicas de Paraguay. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud*; 16(2): 55-64. [https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2018.016\(02\)55-064](https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2018.016(02)55-064)

- Torres, E. (2018), La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la educación*, 3 (5): 215-222. Recuperado el 11 de febrero de 2022 desde <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104/88>
- Torres-Calixto, MG. (2021) Tendencias y retos de la educación médica. *Rev. Fac. Med.*; 69(3):e84330 (In Press). doi: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v69n3.84330>.
- Tovar J, García G. (2012) Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educ Pesqui*. 38(4):881-95.
- Troncoso, D., Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar., C. y Muñoz, N. (2017) ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile?. *Rev Med Chile*; 145: 610-618.
- Troncoso-Pantoja, C., Díaz-Aedo, F., Amaya-Placencia, J.P., y Pincheira-Aguilera, S. (2019). Elaboración de videos didácticos: un espacio para el aprendizaje activo. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(2), 91-92. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.222.989>
- Tünnermann, C. (2009). *La universidad del siglo XXI*. México. Editorial de la Universidad Juárez del estado de Durango.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. Recuperado el 04 de febrero de 2022 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Vallés-Rapp, C., Martínez-Mínguez, L., y Romero-Martín, M. R. (2018) Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 149-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>
- Vásquez-Velásquez, A. M., Sánchez-Rosete, L., y Bolívar-Buriticá, W. (2018). Los espacios digitales en permanente definición y construcción. Un análisis desde los elementos formativos. *Pedagogía y Saberes*, (48), 71-81. Recuperado el 08 de

febrero de 2022, de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000100071&lng=en&tlng=es.

Vázquez-Parra, J. C., y Ortiz-Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144. Recuperado en 11 de febrero de 2022, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200133&lng=es&tlng=es.

Vera-Carrasco, O. (2016) Las competencias pedagógicas del profesor de medicina. *Revista Cuadernos*; 57(3): 68-73. Recuperado en 23 de agosto de 2021, desde http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n3/v57n3_a10.pdf

Vera-Carrasco, O. (2017) Los nuevos roles del profesor de medicina. *Revista Cuadernos*; 58(1): 7-8. Recuperado el 23 de enero de 2022 desde http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100001#:~:text=1.,problemas%2C%20tomar%20decisiones%2C%20etc.

Villalobos, A. y Melo, Y. (2008) La formación del profesor universitario. Aportes para su discusión. *Revista Universidades*, 58, 13-27.

Villarroel, V., y Bruna, D. (2017) Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*; (10)4: 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008

Villavicencio-Gallego, S, Abrahantes-Gallego, Y., González-Alcántara, S. M., y Martínez-Laguardia, A. S. (2019). Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación médica. *EDUMECENTRO*, 11(4), 266-273. Recuperado en 14 de febrero de 2022, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000400266&lng=es&tlng=es.

- Villegas-Villegas, F., Alderrama-Hidalgo, C., Suárez-Amaya, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*; 24(Esp.4): 75-88. Recuperado el 13 de febrero de 2022 desde <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579007/html/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba. Editorial Científico Técnica.
- Walker, J. (2006). Principals and Counsellors Working for Social Justice: A Complementary Leadership Team. *Guidance and Counseling*. 21(2): 114-124.
- WFME (2012) Basic Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement. Recuperado el 18 de junio de 2020 desde https://www.um.es/documents/1935287/1936044/Revision_of_Standards_for_Basic_Medical_Education_FINAL_260912.pdf/5866f7af-f7fc-4f9a-a7e6-eb054b7795c3
- Wright-Navarrete, A. (2009) SOEDUCSA: Sociedad Chilena de Educación en Ciencias de la Salud. *Rev Educ Cienc Salud*; 6 (1): 5-7
- Yáñez, GL., y Soria BK. (2017), Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte, *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. DOI: 10.4067/S0718-50062017000500007
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Segunda Edición, Madrid: Editorial Narcea.
- Zalequett, C. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 8, (5): 451-458.
- Zambrano-Quiroz, D.L., y Zambrano-Quiroz, M.S. (2019) Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en la educación superior: Consideraciones teóricas. *REFCalE*; 7(1): 213-228. Recuperado el 07 de febrero

de 2022 desde <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2750>

Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo*. 43: 243-258.

Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11 ed.). México, México: Aguilar León y Cal Editores en Novillo F, (2016) “Una introducción a la investigación pura o básica”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/investigacion.html>

APÉNDICES

ÁPICE 1:

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</p> <p>¿Cómo es la relación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la relación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>La formación docente se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p>	<p>Identificación de la variable x</p> <p>Formación Docente</p> <p>Dimensiones e Indicadores de la variable x.</p> <p>Capacitación Disciplinar:</p> <p>Grado académico</p> <p>Años de experiencia en su disciplina.</p> <p>Capacitación pedagógica:</p> <p>Método de enseñanza.</p> <p>Evaluación</p> <p>TIC</p> <p>Planificación pedagógica o educativa</p> <p>Roles docente:</p> <p>Facilitador del aprendizaje</p> <p>Promotor de ambiente de aprendizaje</p> <p>Evaluador de aprendizajes</p> <p>Planificador de aprendizajes</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Básico</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>no experimental</p> <p>Ámbito de Estudio</p> <p>Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p> <p>Población</p> <p>110 docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile.</p> <p>Muestra</p> <p>58 docentes de la Universidad</p>	<p>Reestructurar la planificación de las capacitaciones considerando las necesidades de los docentes y las carreras.</p> <p>Incorporar los procesos reflexivos a las capacitaciones, a través de reuniones, seminarios, charlas, jornadas y apoyar la participación en eventos científicos relacionados con el área de la educación.</p>
<p>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</p> <p>¿Cómo se relaciona la capacitación disciplinar con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?</p>	<p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Establecer la relación entre la capacitación disciplinar con las prácticas pedagógicas de los</p>	<p>2. Hipótesis específicas</p> <p>La capacitación disciplinar se relaciona directa y significativamente con las prácticas</p>			

<p>¿Cómo se relaciona la capacitación pedagógica con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?</p> <p>¿Cómo se relaciona la capacitación pedagógica y los roles de los académicos del área de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022?</p>	<p>académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p> <p>Determinar la relación entre la capacitación pedagógica con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p> <p>Identificar la relación entre la capacitación pedagógica y los roles de los académicos del área de la salud de la Facultad de Medicina de la</p>	<p>pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p> <p>La capacitación pedagógica se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p> <p>La capacitación pedagógica se relaciona directamente y significativamente con los roles de los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p>	<p>Identificación de la variable y Práctica pedagógica</p> <p>Dimensiones e Indicadores de la variable y. Planificación de la enseñanza. Syllabus</p> <p>Metodología de enseñanza Método</p> <p>Evaluación Instrumentos de evaluación Tipos de evaluación</p> <p>Aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizaje Transmisión del mensaje Atención y comprensión</p> <p>Uso de recursos tecnológicos Uso de TIC Creación de recursos audiovisuales e interactivos</p> <p>Reflexión pedagógica</p>	<p>Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile.</p> <p>Técnicas de Recolección de datos Encuesta.</p> <p>Instrumentos Cuestionario sociodemográfico Cuestionario formación docente Cuestionario prácticas pedagógicas</p>	<p>Evaluar periódicamente el desempeño docente y considerar esta información en las planificaciones de las capacitaciones</p> <p>Aumentar la contratación de profesionales de la salud con grado académico disciplinar y en docencia universitaria o similar</p> <p>Favorecer las actividades que fortalezcan el empoderamiento del rol docente dentro de los profesionales de la salud que prestan servicios docentes en la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la</p>
--	--	--	--	--	--

	<p>Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bío, Chile, 2022.</p>		<p>Intercambio de experiencias pedagógicas</p>		<p>Santísima Concepción</p> <p>Crear instancias de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes que reciben capacitaciones de tal manera de asegurar la buena implementación de lo aprendido.</p>
--	--	--	--	--	--

ÁPICE 2

Certificación del comité de ética



ORD. N° 45 / 2022
 ANT: Su carta del 27 de julio de 2022
 MAT: CERTIFICA INVESTIGACIÓN

Concepción, 5 de octubre de 2022

CERTIFICADO

El **Comité Ético Científico** de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, certifica que ha discutido y aprobado los antecedentes del proyecto titulado: **“Efecto de las capacitaciones pedagógicas sobre las prácticas docentes centrada en los estudiantes de los académicos de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, año 2021-2022”**, cuyo Investigador Principal es **Doña Marcela Hechenleitner**, Académica de la Facultad de Medicina de nuestra Casa de Estudios.

Esta investigación tiene por objetivo determinar la relación entre la capacitación docente y las prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, 2021-2022.

Los siguientes documentos han sido aprobados:

1. Proyecto original,
2. Consentimiento informado,
3. Modelo de carta de autorización institucional,
4. Carta compromiso del Investigador Principal de informar resultados de la evaluación,
5. Documentos que se utilizarán para entregar y recolectar información, entre los que se encuentran:
 - Encuesta Capacitación docente y prácticas pedagógicas en carreras de la salud.

Considerando:

1. Que las metodologías, según se describe en el proyecto aparecen como apropiadas a los objetivos y que en ellas se siguen los estándares internacionales al respecto,
2. Que el Investigador Principal aludido cuenta con experiencia realizado este tipo de estudios,
3. Que se resguarda y garantiza la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Y verificado que en el (los) documento (s) de consentimiento informado se incluye:

1. Nombre del proyecto de investigación y patrocinante,
2. Explicación de la investigación,
3. Enunciación del derecho a no participar o retirarse del estudio,
4. Información de los aspectos de la atención médica a la que tiene acceso en relación con la investigación,
5. Justificación, objetivos y procedimientos con su naturaleza, extensión y duración,
6. Responsabilidades, riesgos y eventos adversos posibles,
7. Beneficios esperados para el sujeto y la sociedad,
8. Garantía de acceso a toda la información nueva relevante,
9. Garantía de protección de privacidad y respeto de la confidencialidad en el tratamiento de datos personales con mención a la metodología a usar,



10. Teléfono de contacto del Investigador Principal y del comité que aprueba la investigación.

Conforme a lo anterior, discutido y aprobado con modificaciones con fecha 12 de septiembre de 2022, para luego ser aprobado en sesión expedita, el comité resuelve aprobar la realización de esta investigación, ya que, desde el punto de vista de sus contenidos y procedimientos, se ajusta a los principios de nuestra Institución y resguarda las dimensiones éticas que proyectos de esta disciplina deben considerar.



Dra. Yenny Pinto Sarmiento
Presidente Comité Ético Científico
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Archivo:
Secretaría C.E.C. UCSC
YPS/ssg

ÁPICE 3:

Consentimiento informado



UCSC UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC)



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Mediante el presente, queremos invitarle a participar de la investigación "Efecto de las capacitaciones pedagógicas sobre las prácticas docentes centrada en los estudiantes de los académicos de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, año 2021-2022.", cuyo Investigador(a) Responsable es la Profesora Marcela Hechenleitner Carvallo, RUT: 11.925.892-8 (marcelahc@ucsc.cl), académico(a) de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El presente documento tiene como finalidad darle a conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en él.

1. Objetivo de la Investigación

Usted ha sido invitado/invitada a participar en este estudio por ser profesional de la salud que realiza docencia de pregrado en las carreras del área de la salud en universidades chilenas. El objetivo de la investigación es determinar la relación entre la capacitación docente y las prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes en los académicos del área de la salud.

2. Breve descripción del proyecto

El estudio al que se le invita es un estudio básico no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional. El ámbito donde se desarrollará la investigación es la educación superior chilena específicamente en carreras del área de la salud. Se trabajará con tipo de muestra no probabilística o dirigida. Si usted acepta participar en el estudio deberá responder dos encuestas en relación al tipo de capacitación docente y prácticas pedagógica. Su aplicación será remota a través de envío de formulario vía on line (Office forms). El tiempo de respuesta estimado es de 30 minutos. Los datos recopilados serán utilizados únicamente para el propósito de esta investigación. Si en el futuro son usadas para propósitos diferentes a los de esta investigación, se le solicitará un nuevo consentimiento informado.

Su participación en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido en cualquier momento de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio para usted.

Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.


UCSC

 UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
 COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC)


3. Confidencialidad

La información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente y mantenidas en estricta reserva. No se preguntará nombres. Se resguardará el anonimato de los participantes y los datos quedarán en custodia del investigador responsable, Sra. Marcela Hechenleitner Carvallo. Los resultados serán guardados, analizados e informados en bases a códigos, edad, sexo y carrera si fuera necesario. Al respecto, su nombre no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados. Los datos recopilados quedarán bajo la custodia del investigador responsable en su ordenador bajo password. No se entregarán los datos a terceras personas ajenas a la investigación. Transcurridos 5 años desde la toma de la muestra los datos serán borrados de las bases de datos del estudio.

4. Beneficios

Producto de su participación no se generan incentivos económicos directos de ningún tipo. El mayor beneficio de este trabajo investigativo es que los resultados obtenidos serán una contribución al conocimiento de la formación docente a través de la identificación de los principales problemas de la formación docente y las prácticas pedagógicas. Los resultados entregarán información necesaria para incorporar medidas de fortalecimiento en la formación docente de los profesionales de la salud que imparten docencia en las carreras sanitarias y aportar en la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior.

5. Costos

Su participación no implica costo alguno para usted, y cualquier requerimiento de recursos financiero será asumido por la investigación.

6. Riesgos o molestias asociadas a la participación

La investigación no implica riesgo alguno para su bienestar físico o emocional., su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

7. Conocimiento de los resultados

Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Si desea conocer los resultados generales de esta investigación, éstos pueden ser solicitados al investigador responsable.


UCSC

 UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
 COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC)


8. Derechos

Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

9. Contacto

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al (la) Investigador(a) Responsable, Prof. Marcela Hechenleitner Carvallo (marcelahc@ucsc.cl, fono: 412345417).

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al Investigador(a) Responsable, Marcela Hechenleitner Carvallo (marcelahc@ucsc.cl, fono: 412345417) y/o al Decano(a) de la Facultad de Medicina, Dr. Patricio Manzarraga Valencia (pmanzarraga@ucsc.cl, fono: 412345961) y/o Presidente(a) del Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Dra. Yenny Pinto Sarmiento (cec@ucsc.cl, fono: 41-2345744). Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, ubicada en Alonso de Ribera 2850, Concepción.

10. Declaración

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Nombre completo Participante	Firma	Fecha
Investigador Responsable	Firma	Fecha
Ministro de Fe	Firma	Fecha

Se deja constancia en este instante que este documento será firmado en dos copias originales, quedando una de ellas en manos del (de la) Investigador(a) Responsable y la otra en manos del (la) participante.

ÁPICE 4

Matriz de contenido para la evaluación de expertos



EVALUACIÓN EXPERTA

Formación docente y prácticas pedagógicas en carreras de la salud

Se le solicita participar en calidad de experto o experta, en la evaluación de los dos instrumentos que buscan identificar el nivel de capacitación docente y las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras del área de la salud. El diseño y validación de estos instrumentos de recolección de datos son parte del proyecto de titulado “Efecto de la formación docente sobre las prácticas docentes centrada en los estudiantes de los académicos de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, año 2021-2022”, código DIREG 14/2021.

Objetivo del proyecto: “Determinar la relación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, 2021-2022”.

Conociendo su trayectoria profesional en el campo de la docencia universitaria, solicitamos su colaboración en emitir su juicio de experto para la validación de los presentes instrumentos de recolección de datos.

Para lo cual acompañamos:

1. Matriz de validación cuestionario sociodemográfico
2. Definición de dimensiones Rol docente
3. Matriz de validación de contenido del instrumento Rol docente
4. Definición de dimensiones prácticas pedagógicas
5. Matriz de validación de contenido del instrumento prácticas pedagógicas

Para responder esta matriz, las y los participantes deberán indicar, para cada ítem la dimensión en la cual debe estar según su criterio y las definiciones las dimensiones que se adjuntan en este documento.

Agradeciendo por anticipado su colaboración como experto en la materia, se despiden atentamente

Marcela Hechenleitner Carvallo
Responsable del Proyecto DIREG 14/2021
Facultad de Medicina
UCSC



1. **Matriz cuestionario sociodemográfico:** Un cuestionario sociodemográfico es una herramienta que permite recolectar información general sobre un grupo de personas. Estos datos incluyen atributos como la edad, género, lugar de residencia, nivel de educación, ingresos, entre otros, según los objetivos de la investigación

Instrucciones: Marque con una "X" si cree que el indicador debe ser preguntado en el cuestionario sociodemográfico.

Indicador	Sí (1)	No (0)
Departamento al cual pertenece		
Sexo		
Edad		
Título profesional		
Grado académico en su disciplina		
Años de experiencia en su disciplina		
Campus en el cual desarrolla docencia		
Grado académico en docencia, pedagogía, educación o temáticas educacionales		
Años de experiencia en docencia universitaria (incluidas la docencia en otras instituciones)		
Campus en el cual se desempeña		
Carrera en la cual imparte docencia en la UCSC		
Año de carrera en la cual imparte clases en la UCSC		



I.- Encuesta formación docente

1.- Definición de dimensiones

1.1.- Dimensión Capacitación pedagógica:

“Es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido” (González y González, 2007). Involucra una serie de temas indispensables para el quehacer pedagógico.

1.2.- Dimensión Rol docente:

- a. **Facilitador del aprendizaje:** Acciones que realiza el docente para ayudar al estudiante a integrar e interrelacionar la información con los conocimientos previos, conectar los contenidos nuevos con contextos reales y la resolución de problemas. Involucra el diseño y utilización de métodos de enseñanza que permitan un aprendizaje activo, estimula la curiosidad y el pensamiento crítico.
- b. **Promotor de ambientes de aprendizaje:** Como promotor de ambientes de aprendizaje, el docente debe establecer un ambiente apropiado, acogedor y libre de tensiones, facilitando la libertad de expresión y de participación, favoreciendo la motivación. Involucrar a los estudiantes en la planificación de los objetivos y métodos de aprendizaje.
- c. **Evaluador de aprendizaje:** rol de evaluador de un docente debe comprender la observación permanente del desempeño de sus estudiantes en todos los escenarios que comprendan un escenario de aprendizaje (aula, comunidad, laboratorios, clínica y virtual). Para ello debe diseñar y utilizar diferentes herramientas de evaluación acorde con el contexto y escenario educativo. Debe saber identificar qué, cómo, cuándo y qué instrumento utilizar para evaluar los aprendizajes.
- d. **Planificador de aprendizajes:** En su rol de planificador el docente debe gestionar tiempos, recursos, estrategias para el logro de los resultados de aprendizaje, considerando el contexto institucional, profesional y curricular. Debe desarrollar un plan ordenado, secuencias, atingente, pertinente y con la suficiente flexibilidad para poder responder a la dinámica del contexto. En otras palabras, el docente en su rol de planificador debe realizar la articulación de todos los elementos que intervienen en su acción de enseñar (objetivos, contenidos, estrategias y recursos) para orientar una secuencia que le permita realizar la enseñanza



2. Matriz de validación de la dimensión Capacitación pedagógica

Instrucciones: Considerando los atributos y criterios que garanticen o evidencien pertinencia de cada uno de los ítems según los objetivos de la investigación y los contenidos que se pretende medir. Valore cada ítem en términos de aprobación o desaprobación:

Criterio	Resultado de aprobación por ítem para pertinencia		Comentarios
	Si (1)	No (0)	
Pertinentes			
Claros			
Precisos			
Suficientes			

Método de enseñanza	UCSC		Otra entidad educativa	No tengo capacitación en el tema
	CIDD	OFECS		
clases magistrales				
estudio de casos				
aprendizaje basado en problemas				
aprendizaje servicio				
aprendizaje entre pares				
casos clínicos				
simulación clínica				
actividades de laboratorio				
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):				

Evaluación				
pruebas escritas				
rúbricas				
pauta de cotejo				
examen clínico objetivo estructurado (ECOPE)				
portafolio				
informes				
ensayos				
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):				



Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)				
Uso Moodle (Ev@)				
Uso de redes sociales en docencia				
Uso de pizarras interactivas				
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):				
Planificación pedagógica o educativa				
Elaboración de programas de la actividad curricular				
Elaboración de syllabus				
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):				

3.- Matriz de validación de contenido del instrumento Rol docente

Instrucciones: Considerando los atributos y criterios que garanticen o evidencien pertinencia de cada uno de los ítems según los objetivos de la investigación y los contenidos que se pretende medir. Valore cada ítem en términos de aprobación o desaprobación:

Criterio	Resultado de aprobación por ítem para pertinencia		Comentarios
	Si (1)	No (0)	
Pertinentes			
Claros			
Precisos			
Suficientes			



Ítem	Facilitador del aprendizaje	Promotor de ambientes de aprendizaje	Evaluador de aprendizaje	Planificador de aprendizajes
Realiza acciones que permitan al estudiantes integrar la información proporcionada con los aprendizajes previos				
Diseña actividades para la entrega de contenidos en contextos reales de acuerdo a su disciplina				
Realiza actividades para que los estudiantes resuelvan problemas basados en contextos reales				
Planifica espacios dentro de su enseñanza para que el estudiantes construya su propio conocimiento				
Genera escenarios educativos que estimulen la curiosidad del estudiante				
Realiza acciones educativas para desafiar el aprendizaje de los estudiantes				
Planifica actividades que estimulen la curiosidad del estudiante por aprender				
Realiza actividades que proporcionen al estudiante la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico				
Realiza acciones destinadas a conocer las necesidades de sus estudiantes				
Los tiempos planificados se adecúan a los tiempos personales de aprendizaje de sus estudiantes				
Utiliza recursos para motivar a los estudiantes en su aprendizaje.				
Crea escenarios que se ajusten a los intereses de los estudiantes				
Promueve la libertad de expresión de los estudiantes				



dentro de un ambiente de respeto				
Permite la participación activa de los estudiantes				
Involucra a los estudiantes de manera activa en la planificación de las actividades del curso				
Supervisa el desempeño de los estudiantes durante todo el proceso educativo				
Diseña herramientas de evaluación de acuerdo al contexto educativo				
Elige entre distintos instrumentos el que más se ajuste a las características de los estudiantes				
Planifica el momento más adecuado para medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes				
Planifica los tiempos para el desarrollo de las actividades que garanticen el logro de los aprendizajes				
Planifica los recursos disponibles para el logro de los resultados de aprendizajes				
Planifica las metodologías adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus características				
Desarrolla una programación ordenada para alcanzar los resultados de aprendizajes esperados				
Es flexible con la programación de sus actividades pedagógicas de acuerdo a las circunstancias				
Articula los elementos que intervienen el proceso de aprendizaje (contenidos secuencias, tiempo, objetivos y recursos)				



Comentarios generales de los ítems y las dimensiones:

II. Encuesta prácticas pedagógicas

1.- Definición de dimensión prácticas pedagógicas:

- a. **Planificación de la enseñanza:** Actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante (Pérez, et al., 2016).
- b. **Metodología de la enseñanza:** Metodología de la enseñanza dice relación al cómo enseña el docente, por lo que involucra una actuar del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Fortea, 2019). Se distinguen las metodologías centradas en el docente (pasivo o tradicional) y las metodologías centradas en el estudiante (activas). Para operacionalizar la metodología, el docente utiliza métodos de enseñanza, los que le permiten llevar a cabo su enseñanza.
- c. **Formas e instrumentos de Evaluación:** La evaluación entrega información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, debe estar compuesto de diferentes *formas* de evaluar utilizando variados *instrumentos* de evaluación en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación Chilena, 2018).
- d. **Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje:**
 - **Transmisión de mensaje:** hace referencia a los contenidos que se pretenden enseñar y para ello, es necesario un lenguaje (verbal y corporal) adecuado y eficaz para la práctica docente y una comunicación efectiva, cómo se articula la información para ser entregada a los estudiantes (Barrio del Campo y Barrio-Fernández, 2018).
 - **Atención y comprensión:** Grado en que el docente es capaz de seguir el ritmo de los alumnos en relación con la atención y comprensión que muestran, lo que involucra las acciones realizadas por el docente para captar la atención y motivar a los estudiantes a participar y trabajar (Barrio y Barrio, 2018). Para ello debe el docente debe ser capaz de crear vivencias y situaciones de trabajo que estimulen la motivación y el interés de parte del estudiante.
- e. **Uso TICs:** Uso de herramientas de la Tecnología y comunicaciones (TICs) con fines educativos
- f. **Creación de recursos audiovisuales e interactivo:** Creación por parte del docente de recursos audiovisuales e interactivos con fines educativos que incluyan videos, juegos, música, aplicaciones, cápsulas temáticas, etc
- g. **Intercambio de experiencias pedagógicas:** Hace referencia a la participación en jornadas, congresos, seminarios, webinar, talleres, difusión en redes sociales,



reuniones docentes, mesas de trabajo, participación en comunidades de aprendizajes y el diálogo informal entre colegas para dar a conocer los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica realizada por el docente en un dialogo reflexivo y transformador, que puede o no estar inserto en un programa o sistema de acompañamiento docente.

2. Matriz de validación de contenido del instrumento prácticas pedagógicas

Instrucciones: Considerando los atributos y criterios que garanticen o evidencien pertinencia de cada uno de los ítems según los objetivos de la investigación y los contenidos que se pretende medir. Valore cada ítem en términos de aprobación o desaprobación:

Criterio	Resultado de aprobación por ítem para pertinencia		Comentarios
	Si (1)	No (0)	
Pertinentes			
Claros			
Precisos			
Suficientes			

Ítem	Metodología de la enseñanza	Formas e instrumentos de Evaluación	Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje		Uso TICs	Creación de recursos audiovisuales e interactivos	Intercambio de experiencias pedagógicas
			Transmisión de mensaje	Atención y comprensión			
clases magistrales							
estudio de casos							
aprendizaje basado en problemas							
aprendizaje servicio							
aprendizaje entre pares							
casos clínicos							
simulación clínica							
actividades de laboratorio							
Pauta de cotejo							
Rúbrica							



Mini-CEX (Mini-Clinical Evaluation Exercise)						
Examen clínico objetivo estructurado (ECO-E)						
Portafolio						
Pruebas o exámenes escritos de opción única						
Informes						
ensayos						
Retroalimentación efectiva						
Autoevaluación						
Coevaluación						
Evaluaciones formativas						
Evaluaciones sumativas						
Utiliza un lenguaje verbal académico en sus práctica docente						
Utiliza un lenguaje corporal adecuado en sus práctica docente						
Entrega de manera clara o efectiva lo que quiere transmitir						
Es receptivo a la información que le trasmite el estudiante, ya sea esta verbal o corporal						
Cambia su estrategia						



metodológica cuando percibe que los estudiantes no avanzan en el aprendizaje						
Motiva a los estudiantes a participar en sus clases						
Crea actividades de trabajo para estimular el interés del estudiante por su aprendizaje						
Uso de plataforma institucional (Ev@)						
Uso de YouTube						
Uso de Pinterest						
Uso de Flickr						
Uso de Facebook						
Uso de Instagram						
Uso de Podcast						
Uso de WordPress						
Uso de Tik Tok						
Uso de Whatsapp						
Uso de Telegram						
Uso de Twiter						
Uso de Collaborate						
Uso de videos						
Uso de música						
Uso de Zoom						
Uso de Meet						
Uso de Teams						
Creo recursos audiovisuales educativos para la						



entrega de los contenidos						
Diseño actividades didácticas utilizando TICs						
Genero escenarios didácticos en los cuales los estudiantes son los creadores de recursos audiovisuales e interactivos para su aprendizaje						
Intercambio experiencias pedagógicas con colegas de manera informal						
Participación en seminarios o congresos del área de docencia						
Publicación de trabajos en revistas del área en docencia o experiencias pedagógicas						
Participación en Blogs sobre docencia universitaria						
Participo en jornadas reflexivas sobre docencia universitaria						
Asisto a talleres, cursos,						



diplomados, etc. En el área de docencia o pedagogía universitaria						
---	--	--	--	--	--	--

Comentarios generales de los ítems e indicadores:

Nombre del experto:

Grado académico:

Firma:

Fecha:

ÁPICE 5

Tabla de datos validación por juicio de expertos del cuestionario sociodemográfico

Cuestionario socio demográfico	Experto 1 Fabiola Roman	Experto 2 Vanessa Saavedra	Experto 3 Tania Grant	Sumatoria	Porcentaje de acuerdo
Departamento al cual pertenece	1	1	1	3	100
Sexo	1	1	1	3	100
Edad	1	1	1	3	100
Título profesional	1	1	1	3	100
Grado académico en su disciplina	1	1	1	3	100
Años de experiencia en su disciplina	1	1	1	3	100
Campus en el cual desarrolla docencia	1	0	0	1	33
Grado académico en docencia, pedagogía, educación o temáticas educacionales	1	0	1	2	66,67
Años de experiencia en docencia universitaria (incluidas la docencia en otras instituciones)	1	1	1	3	100
Campus en el cual se desempeña	0	0	1	1	33
Año de carrera en la cual imparte clases en la UCSC	1	1	1	3	100

ÁPICE 6

Tabla de datos validación juicio de expertos cuestionario formación docente.

Promedio de expertos formación pedagógica														
	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Porcentaje de acuerdo (%)	
	Metodología	Métodos de Evaluación	Comunicaciones (TICs)	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones pedagógicas o educativa	Metodología	Métodos de Evaluación	Comunicaciones (TICs)	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones pedagógicas o educativa	Metodología	Métodos de Evaluación	Comunicaciones (TICs)	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones pedagógicas o educativa		
dases magistrales	5				5				5					100
estudio de casos	5				5				5					100
aprendizaje basado en problemas	5				5				5					100
aprendizaje servicio	5				5				5					100
aprendizaje entre pares	5				5				5					100
casos clínicos	5				4	3				4				66,66
simulación clínica	5				5	3			5	3				100
actividades de laboratorio	5				5				5					100
OTROS	0				0				1					33,33
pruebas escritas		5				5				5				100
rúbricas		5				5				5				100
pauta de cotejo		5				5				5				100
examen clínico objetivo estructurado (ECOE)	3	5			2	4				5				100
portafolio	2	4				4			3	4				100
informes		5				4				5				100
ensayos	2					3				3				66,66
OTROS2		0				1				0				33,33
Uso Moodle (Ev@)			4				5				3			100
Uso de redes sociales en docencia			5				5				5			100
Uso de pizarras interactivas			4				5				3			100
OTROS3			1				1				0			66,66
Elaboración de programas de la actividad curricular				5				5				5		100
Elaboración de syllabus				5				5				5		100
OTROS4				0				0				0		
Promedio	3,92	4,14	3,50	3,33	4,10	3,70	4,00	3,33	4,33	3,90	2,75	3,33		
Promedio general por experto	3,72				3,78				3,58					
Promedio general formación pedagógica (todos los expertos)													3,70	

Promedio acuerdo rol docente														
Ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Porcentaje de acuerdo %	Comentarios y conclusiones
	Facilitador del aprendizaje	Promotor de ambientes de aprendizaje	Evaluador de aprendizajes	Planificador de aprendizajes	Facilitador del aprendizaje	Promotor de ambientes de aprendizaje	Evaluador de aprendizajes	Planificador de aprendizajes	Facilitador del aprendizaje	Promotor de ambientes de aprendizaje	Evaluador de aprendizajes	Planificador de aprendizajes		
Realiza acciones que permitan al estudiantes integrar la información proporcionada con los aprendizajes previos.	5				5				5				100	
Diseña actividades para la entrega de contenidos en contextos reales de acuerdo a su disciplina		5			2			5	5				100	
Realiza actividades para que los estudiantes resuelvan problemas basados en contextos reales		3		2	5				5				66,66	No hay coincidencia en una sola dimensión
4 Planifica espacios dentro de su enseñanza para que el estudiantes construya su propio conocimiento	5				5			4					66,66	
Genera escenarios educativos que estimulen la curiosidad del estudiante	5				5				5				100	
6 Realiza acciones educativas para desafiar el aprendizaje de los estudiantes			5		5				5				66,66	
Planifica actividades que estimulen la curiosidad del estudiante por aprender				5	5			3				5	66,66	
8 Realiza actividades que proporcionen al estudiante la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico	4		1		5				5				100	
Realiza acciones destinadas a conocer las necesidades de sus estudiantes		5			5	3				5			66,66	
10 Los tiempos planificados se adecúan a los tiempos personales de aprendizaje de sus estudiantes				5				5					100	
Utiliza recursos para motivar a los estudiantes en su aprendizaje.	5	4			5				5				100	
Crea escenarios que se ajusten a los intereses de los estudiantes		5				5			5				66,66	
Promueve la libertad de expresión de los estudiantes dentro de un ambiente de respeto			5			5				5			100	
14 Permite la participación activa de los estudiantes	5					5				5			66,66	
Involucra a los estudiantes de manera activa en la planificación de las actividades del curso				5		5				5			66,66	
Supervisa el desempeño de los estudiantes durante todo el proceso educativo			5				5				5		100	
17 Diseña herramientas de evaluación de acuerdo al contexto educativo		2	5				4	3				5	100	
Elige entre distintos instrumentos el que más se ajuste a las características de los estudiantes				5			3	5				5	100	
Planifica el momento más adecuado para medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes				5			4	5					100	
Planifica los tiempos para el desarrollo de las actividades que garanticen el logro de los aprendizajes				5				5					100	
21 Planifica los recursos disponibles para el logro de los resultados de aprendizajes				5				4					100	
Planifica las metodologías adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus características		5				3		5					66,66	No hay coincidencia en una dimensión
Desarrolla una programación ordenada para alcanzar los resultados de aprendizajes esperados				5				5					100	
Es flexible con la programación de sus actividades pedagógicas de acuerdo a las circunstancias		5				5							66,66	
Articula los elementos que intervienen el proceso de aprendizaje (contenidos secuencias, tiempo, objetivos y recursos)				5				5					100	
Promedio por dimensión	4,83	4,33	4,00	4,70	4,70	4,25	4,50	4,55	5,00	5,00	5,00	5,00		
Promedio validación encuesta	4,47				4,50				5,00					
Promedio validación total	4,66													

ÁPICE 7

Tabla de datos validación juicio de expertos cuestionario prácticas pedagógicas.

Item	Especialista 1				Especialista 2				Especialista 3				Especialista 4				Puntaje por consenso (4TC)	Comentarios de expertos y conclusiones	
	Indicador de la actividad	Formas e instrumentos de la evaluación		Anexos complementarios y niveles de aprendizaje		Uso TIC	Criterio de validez pedagógica y/o instruccional		Indicador de la actividad	Formas e instrumentos de la evaluación		Anexos complementarios y niveles de aprendizaje		Uso TIC	Criterio de validez pedagógica y/o instruccional				
		Transmisión de mensaje	Atención y comprensión	Uso TIC	Indicador de la actividad		Formas e instrumentos de la evaluación	Transmisión de mensaje		Atención y comprensión	Uso TIC	Indicador de la actividad	Formas e instrumentos de la evaluación		Transmisión de mensaje	Atención y comprensión			Uso TIC
1. Clases magistrales	S								5									100	
2. estudio de casos	S								5									100	
3. aprendizaje basado en problemas	S								5									100	
4. aprendizaje servicio	S								4	3								100	
5. aprendizaje entre pares	S								4	2								100	
6. casos clínicos	S								5									100	
7. simulación clínica	S								4	4								100	
8. actividades de laboratorio	S								5									100	
9. Pauta de cortejo	S								5									100	
10. Rúbrica	S								5									100	
11. Mini-CEA (Mini-Clinical Evaluation Exercise)	S								5									100	
12. Examen clínico objetivo estructurado (ECOE)	S								5									100	
13. Portafolio	S								5									100	
14. Pruebas o exámenes escritos de opción única	S								5									100	
15. Informes	S								5									100	
16. ensayos	S								5									100	
17. Retroalimentación efectiva	4								2									100	
18. Autoevaluación	S								5									100	0,66 No hay concordancia en una sola dimensión
19. Coevaluación	S								5									100	
20. Evaluaciones formativas	S								4									100	
21. Evaluaciones sumativas	S								4									100	
22. Utiliza un lenguaje verbal académico en sus prácticas docentes	S	5																100	
23. Utiliza un lenguaje corporal adecuado en sus prácticas docentes	S																	100	
24. Entrega de manera clara o efectiva lo que quiere transmitir	S																	100	
25. Es receptivo a la información que le transmiten los estudiantes, ya sea oral o escrita	S	4																100	
26. Cambia su estrategia metodológica cuando percibe que los estudiantes no aprenden en el aula	S																	100	
27. Motiva a los estudiantes a participar en sus clases	S																	100	
28. Uso de plataformas institucionales (EVI)	S																	100	0,66 No hay concordancia en una sola dimensión
29. Uso de YouTube	S																	100	
30. Uso de Protonmail	S																	100	No se usa en docencia se recomienda eliminar
31. Uso de Flickr	S																	100	No se usa en Chile ni docencia, se recomienda eliminar
32. Uso de Facebook	S																	100	
33. Uso de Instagram	S																	100	
34. Uso de Podcast	S																	100	
35. Uso de WhatsApp	S																	100	No se usa en docencia se recomienda eliminar
36. Uso de Zoom	S																	100	No se usa en Chile ni docencia, se recomienda eliminar
37. Uso de TIK Tok	S																	100	
38. Uso de WhatsApp	S																	100	
39. Uso de Telegram	S																	100	No se usa en Chile ni docencia, se recomienda eliminar
40. Uso de Twitter	S																	100	
41. Uso de Colaborate	S																	100	No es una plataforma que utiliza la UCC, se recomienda eliminar
42. Uso de videos	S																	100	
43. Uso de música	S																	100	
44. Uso de Zoom	S																	100	
45. Uso de Meet	S																	100	
46. Uso de Teams	S																	100	Se recomienda preguntar como plataforma de video conferencia
47. El uso recursos audiovisuales educativos para la entrega de su contenido	S																	100	
48. Diseña actividades didácticas utilizando TICs	S																	100	
49. Genera eventos didácticos en los cuales los estudiantes son los creadores de recursos audiovisuales e interactivos para su aprendizaje	S																	100	
50. Intercambia experiencias pedagógicas con colegas de manera informal	S																	100	0,66 No hay concordancia en una sola dimensión
51. Participación en seminarios o congresos del área de docencia	S																	100	
52. Publicación de trabajos en revistas del área de docencia o experiencias pedagógicas	S																	100	
53. Participación en Blogs sobre docencia	S																	100	
54. Participo en jornadas reflexivas sobre docencia universitaria	S																	100	
55. Asisto a talleres, cursos, diplomados, etc. En el área de docencia o pedagogía universitaria	S																	100	
Promedio por dimensión	4,87	5,00	4,70	4,67	5,00	5,00	5,00	4,33	4,17	4,75	3,67	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,86	5,00	5,00
Promedio general																		4,42	
Promedio total promedio																		4,46	

ÁPICE 8

Instrumentos para la recolección de datos y cuestionario sociodemográfico



Encuesta "Capacitación docente y prácticas pedagógicas en carreras de la salud"

Las siguientes encuestas buscan identificar el nivel de capacitación docente y las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras del área de la salud el cual forma parte del proyecto de titulado **"Efecto de las capacitaciones pedagógicas sobre las prácticas docentes centrada en los estudiantes de los académicos de las carreras de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, año 2021-2022"**, código DIREG 14/2021.

Objetivo del proyecto: "Determinar la relación entre la capacitación docente y las prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes en los académicos del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Bio Bio, Chile, 2021-2022".

Desde ya agradecemos su participación.



Cuestionario sociodemográfico

Instrucciones: Completar con la información solicitada.

Sexo	
Edad	
Título profesional	
Años de experiencia en su disciplina	
Años de experiencia en docencia universitaria (incluidas la docencia en otras instituciones)	
Campus o campo clínico en el cual realiza docencia en la UCSC	

Instrucciones: Marcar con una "X" la casilla que corresponda a su respuesta.

Departamento al cual pertenece	Ciencias Básicas	
	Clínica y preclínica	
	Salud Pública	
	Enfermería	
Grado académico disciplinar	Licenciatura	
	Magister	
	Doctorado	
Grado académico en docencia	Licenciatura	
	Magister	
	Doctorado	
Carrera en la cual imparte docencia (marque todas las carreras en las cuales participa dentro de la UCSC)	Medicina	
	Enfermería	
	Nutrición y Dietética	
	Kinesiología	
Año de carrera en la cual imparte clases (marque todas los años de carrera en las cuales participa dentro de la UCSC)	Tecnología Médica	
	Primero	
	Segundo	
	Tercero	
	Cuarto	
	Quinto	
	Sexto	
Séptimo		



Encuesta Capacitación y rol docente

I.- Capacitación pedagógica

Instrucciones: Marque con una "X" todos los temas en los cuales ha recibido capacitación dictado por el Centro de Innovación y Desarrollo Docente de la UCSC (CIDD), Oficina de Educación e Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la UCSC (OFECS) u otra entidad educativa.

Método de enseñanza	CIDD	OFECS	Otra
clases magistrales			
estudio de casos			
aprendizaje basado en problemas			
aprendizaje servicio			
aprendizaje entre pares			
casos clínicos			
simulación clínica			
actividades de laboratorio			
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):			

Evaluación	CIDD	OFECS	Otra
pruebas escritas			
rúbricas			
pauta de cotejo			
examen clínico objetivo estructurado (ECO-E)			
portafolio			
informes			
ensayos			
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):			

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)	CIDD	OFECS	Otra
Uso Moodle (Ev@)			
Uso de redes sociales en docencia			
Uso de pizarras interactivas			
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):			

Planificación pedagógica o educativa	CIDD	OFECS	Otra
Elaboración de programas de la actividad curricular			
Elaboración de syllabus			
Otros (especifique cuál y dónde lo realizó):			



II. Rol docente

Instrucciones:

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones durante su práctica docente?

Marque con una "X" su respuesta en la casilla que corresponda

Dimensión/ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
Facilitador del aprendizaje					
1 Realiza acciones que permitan al estudiantes integrar la información proporcionada con los aprendizajes previos					
2 Diseña actividades para la entrega de contenidos en contextos reales de acuerdo a su disciplina					
3 Planifica espacios dentro de su enseñanza para que los estudiantes construya su propio conocimiento					
4 Genera escenarios educativos que estimulen la curiosidad del estudiante					
5 Realiza acciones educativas para desafiar el aprendizaje de los estudiantes					
6 Realiza actividades que proporcionen al estudiante la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico					
7 Utiliza recursos para motivar a los estudiantes en su aprendizaje.					
Dimensión/ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
Promotor ambientes de aprendizajes					
8 Realiza acciones destinadas a conocer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes					
9 Crea escenarios que se ajusten a los intereses de los estudiantes					
10 Promueve la libertad de expresión de los estudiantes dentro de un ambiente de respeto					
11 Permite la participación activa de los estudiantes					
12 Involucra a los estudiantes de manera activa en la planificación de las actividades del curso					

13 Es flexible con la programación de sus actividades pedagógicas de acuerdo a las circunstancias					
Dimensión/Ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
Evaluador de aprendizaje					
14 Supervisa el desempeño de los estudiantes durante todo el proceso educativo					
15 Diseña herramientas de evaluación de acuerdo al contexto educativo					
Dimensión/Ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
Planificador de aprendizajes					
16 Planifica actividades que estimulen la curiosidad del estudiante por aprender					
17 Los tiempos planificados se adecúan a los tiempos personales de aprendizaje de sus estudiantes					
18 Planifica el momento más adecuado para medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes					
19 Planifica los tiempos para el desarrollo de las actividades que garanticen el logro de los aprendizajes					
20 Planifica los recursos disponibles para el logro de los resultados de aprendizajes					
21 Desarrolla una programación ordenada para alcanzar los resultados de aprendizajes esperados					
22 Articula los elementos que intervienen el proceso de aprendizaje (contenidos secuencias, tiempo, objetivos y recursos)					



Encuesta prácticas pedagógicas

Instrucciones:

¿El syllabus que usted presenta a sus estudiantes contiene alguno de los siguientes descriptores?

Marque con una "X" su respuesta en la casilla que corresponda

Dimensión/Indicador	Sí	No
I. Planificación de la enseñanza		
1 Descripción Actividad Curricular		
2 Competencia genérica		
3 Competencias Específicas		
4 Resultados de Aprendizaje de la Actividad Curricular		
5 Importancia de la actividad curricular en la formación del estudiante		
6 Requisitos de asistencia u otros		
7 Evaluaciones		
8 Bibliografía		
9 Cronograma de actividades		

Instrucciones: Marque con "X" con qué frecuencia realiza alguna las siguientes acciones o utiliza alguno de los recursos mencionados (puede marcar más de una opción).

Dimensión/Ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
II. Metodología de la enseñanza					
10. Uso clases magistrales					
11 Uso estudio de casos					
12 Uso aprendizaje basado en problemas					
13 Uso aprendizaje entre pares					
14 Uso casos clínicos					
15 Uso simulación clínica					
16 Uso actividades de laboratorio					
Dimensión/Ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
III. Formas e instrumentos de evaluación					
17 Uso Pauta de cotejo					
18 Uso Rúbrica					
19 Uso Mini-CEX (Mini-Clinical Evaluation Exercise)					
20 Uso Examen clínico objetivo estructurado (ECO-E)					
21 Uso Portafolio					
22 Uso Pruebas o exámenes escritos de opción única					
23 Uso Informes					

24 Uso ensayos					
25 Uso Autoevaluación					
26 Uso Coevaluación					
27 Uso Evaluaciones formativas					
28 Uso Evaluaciones sumativas					
Dimensión/ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
IV. Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje					
a. Transmisión de mensaje					
29 Utiliza un lenguaje verbal académico en sus práctica docente					
30 Utiliza un lenguaje corporal adecuado en sus práctica docente					
31 Entrega de manera clara o efectiva lo que quiere transmitir					
b. Atención y comprensión					
32 Es receptivo a la información que le trasmite el estudiante, ya sea esta verbal o corporal					
33 Cambia su estrategia metodológica cuando percibe que los estudiantes no avanzan en el aprendizaje					
34 Crea actividades de trabajo para estimular el interés del estudiante por su aprendizaje					
Dimensión/ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
V. Uso TICs para la docencia					
35 Uso de YouTube					
36 Uso de Facebook					
37 Uso de Instagram					
38 Uso de Podcast					
39 Uso de Tik Tok					
40 Uso de Whatsapp					
41 Uso de Twiter					
42 Uso de videos					
43 Uso de música					
44. Plataformas de video conferencias					
Dimensión/ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
VI. Creación de recursos audiovisuales e interactivos					
45 Creo recursos audiovisuales educativos para la entrega de los contenidos					



46 Genero escenarios didácticos en los cuales los estudiantes son los creadores de recursos audiovisuales e interactivos para su aprendizaje					
Dimensión/Ítem	Nunca	Pocas veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
VII. Intercambio de experiencias pedagógicas					
47 Intercambio experiencias pedagógicas con colegas de manera informal					
48 Participación en seminarios o congresos del área de docencia					
49 Publicación de trabajos en revistas del área en docencia o experiencias pedagógicas					
50 Participación en Blogs sobre docencia universitaria					
51 Participo en jornadas reflexivas sobre docencia universitaria					
52 Asisto a talleres, cursos, diplomados, etc. En el área de docencia o pedagogía universitaria					

¡Muchas gracias por su participación!

ÁPICE 9

Tablas de datos del pilotaje: Formación docente

PILOTO FORMACIÓN PEDAGÓGICA																					
clases magistrales	estudio de casos	aprendizaje basado en servicio				casos clínicos	simulación clínica	actividades de laboratorio	pruebas escritas	rúbricas	pauta de cotejo	examen clínico objetivo estructurado (ECO)	portafolio	informes	ensayos	Uso Moodle (Ev@)	Uso de redes sociales en docencia	Uso de pizarras interactivas	Elaboración de programas de la actividad curricular		Elaboración de syllabus
		aprendizaje entre pares	aprendizaje en servicio	aprendizaje en pares	casos clínicos														Elaboración de la actividad curricular	Elaboración de syllabus	
0	3	1	1	2	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
0	0	1	1	3	0	2	0	1	1	1	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	
3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	
0	3	0	0	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	
3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	
0	3	3	0	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	0	3	3	
1	2	2	1	3	0	0	3	1	1	1	2	1	0	0	1	2	1	1	1	1	

PILOTO ROL DOCENTE																	
I.- Facilitador del aprendizaje					II.- Promotor ambientes de aprendizajes					III.- Evaluador de aprendi.					IV.- Planificador de aprendizajes		
Realiza acciones que permitan el ingreso de estudiantes en la información proporcionada con los aprendizajes previos	Diseña actividades para la entrega de contenidos en contextos reales de acuerdo a su disciplina	Planifica espacios dentro de su enseñanza para que los estudiantes construyan su propio conocimiento del estudiante	Genera escenarios educativos que estimulen para desafiar el aprendizaje de los estudiantes o crítico	Realiza acciones para motivar a los estudiantes de su pensamiento de aprendizaje	Utiliza recursos para motivar a los estudiantes de su aprendizaje	Realiza acciones destinadas a conocer los intereses de los estudiantes de respeto	Promueve la libertad de expresión de los estudiantes dentro de un ambiente de participación activa de las actividades del curso	Involucra a los estudiantes de manera pedagógica en la planificación de las actividades de las circunstancias educativas	Es flexible con la programación de sus actividades de enseñanza	Supervisa el desempeño de los estudiantes durante la evaluación del proceso educativo	Diseña herramientas para medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes	Planifica actividades que se adecúan a los tiempos personales del estudiante de aprendizaje de los estudiantes	Los tiempos planificados momento a momento para medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes	Planifica el desarrollo de las actividades disponibles para el logro de los resultados de aprendizaje esperados	Desarrolla una programación para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados	Articula los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (contenidos, secuencias, tiempo, objetivos y recursos)	
5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5
4	3	3	3	3	2	4	4	4	5	5	2	2	5	5	3	2	2
3	4	3	3	3	3	5	5	5	5	5	2	3	5	4	4	3	4
4	3	4	4	5	5	4	4	4	5	5	3	5	5	3	3	5	5
5	5	4	3	4	4	5	4	3	5	5	2	4	5	4	4	3	4
5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	2	4	4	4	3	4	4
5	4	4	4	5	4	5	3	4	5	5	2	5	5	5	5	5	5

ÁPICE 10

Tabla de datos pilotaje: Prácticas pedagógicas

PIEDRA PUNTO PEDAGÓGICA	Dimensión I: Perfilación de la carrera	Dimensión II: Metodología de la enseñanza	Dimensión III: Formas e instrumentos de evaluación	Dimensión IV: Aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje	Dimensión V: Uso TIC para la docencia	Dimensión VI: Docencia innovadora e interactiva	Dimensión VII: Intercambio de experiencias pedagógicas
Actividad	Importancia del aprendizaje	Uso de metodologías innovadoras	Uso de instrumentos de evaluación	Uso de recursos comunicacionales	Uso de TIC para la docencia	Uso de estrategias innovadoras	Intercambio de experiencias pedagógicas
1	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	5	5	5	5
13	5	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	5	5	5
18	5	5	5	5	5	5	5
19	5	5	5	5	5	5	5
20	5	5	5	5	5	5	5
21	5	5	5	5	5	5	5
22	5	5	5	5	5	5	5
23	5	5	5	5	5	5	5
24	5	5	5	5	5	5	5
25	5	5	5	5	5	5	5
26	5	5	5	5	5	5	5
27	5	5	5	5	5	5	5
28	5	5	5	5	5	5	5
29	5	5	5	5	5	5	5
30	5	5	5	5	5	5	5
31	5	5	5	5	5	5	5
32	5	5	5	5	5	5	5
33	5	5	5	5	5	5	5
34	5	5	5	5	5	5	5
35	5	5	5	5	5	5	5
36	5	5	5	5	5	5	5
37	5	5	5	5	5	5	5
38	5	5	5	5	5	5	5
39	5	5	5	5	5	5	5
40	5	5	5	5	5	5	5
41	5	5	5	5	5	5	5
42	5	5	5	5	5	5	5
43	5	5	5	5	5	5	5
44	5	5	5	5	5	5	5
45	5	5	5	5	5	5	5
46	5	5	5	5	5	5	5
47	5	5	5	5	5	5	5
48	5	5	5	5	5	5	5
49	5	5	5	5	5	5	5
50	5	5	5	5	5	5	5

ÁPICE 11

Tabla de datos del cuestionario sociodemográfico

Cuestionario sociodemográfico				Título profesional: (Matrona=1;Nutricionista=2;Médico=3;Kinesiólogo=4;Bioquímico=5;Biólogo = 6; Médico veterinario = 7; Tecnólogo médico = 8; Enfermero = 9; Químico = 10; Bioingeniero = 11; Odontólogo = 12; Ing. Alimentos = 13; Sociólogo = 14; NE=15)				Años de experiencia en docencia universitaria (incluida la docencia en otras instituciones):		Departamento (Cs Bas = 1; Pre clínica y clínica = 2; Salud Enfermería = 4)		Grado académico disciplinar (Doctorado = 1; Magister = 3)		Grado académico en docencia (Doctor = 1; Magister = 2; No posee = 0)	
ID	SEXO: (Hombre = 0; Mujer = 1)	EDAD:	NE-15	Años de experiencia laboral en su profesión:	Años de experiencia en docencia universitaria (incluida la docencia en otras instituciones):	Campus o campo clínico	Tipo de contrato (Planta regular = 2; Part time = 1; NE = 0)	Jornada laboral (hr)	Enfermería = 4	Licenciatura = 3	Magister = 3	Doctorado = 1	Magister = 2	No posee = 0	
1	1	42	1	12	11	San Andrés	2	44	3	1	1	0	0	0	
2	1	35	2	9	3	San Andrés	2	44	2	2	2	0	0	0	
3	0	47	2	20	18	San Andrés	2	44	3	2	0	0	0	0	
4	0	62	3	36	26	San Andrés	2	44	2	3	2	2	0	0	
5	0	33	3	9	9	San Andrés	1	22	1	3	0	0	0	0	
6	0	47	4	12	12	San Andrés	2	44	2	3	0	0	0	0	
7	1	57	3	30	22	San Andrés	2	44	2	1	0	0	0	0	
8	0	33	4	9	8	San Andrés	1	22	2	2	2	2	0	0	
9	1	55	2	28	15	San Andrés	2	44	2	2	0	0	0	0	
10	1	35	5	2	2	San Andrés	2	44	1	3	0	0	0	0	
11	0	56	6	30	30	San Andrés	2	44	1	2	2	2	0	0	
12	1	52	7	25	15	San Andrés	2	44	1	3	2	2	0	0	
13	0	33	4	9	8	San Andrés	1	22	1	2	0	0	0	0	
14	1	31	8	6	6	San Andrés	2	44	2	3	0	0	0	0	
15	1	42	9	19	6	San Andrés	1	22	4	3	0	0	0	0	
16	0	31	9	8	8	San Andrés	2	44	4	3	0	0	0	0	
17	0	66	5	30	25	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
18	0	41	5	16	10	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
19	0	39	5	14	4	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
20	0	37	8	14	11	San Andrés	1	22	2	2	0	0	0	0	
21	1	53	2	31	18	San Andrés	2	44	3	2	0	0	0	0	
22	1	30	4	2	7	San Andrés	1	22	2	3	2	0	0	0	
23	1	56	9	20	21	San Andrés	2	44	4	3	0	0	0	0	
24	1	57	9	12	25	San Andrés	2	44	4	3	2	0	0	0	
25	0	33	4	10	8	San Andrés	1	22	2	3	0	0	0	0	
26	1	58	3	30	23	San Andrés	2	44	2	1	0	0	0	0	
27	0	42	5	15	15	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
28	1	47	5	20	1	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
29	1	63	3	37	21	Chillán	2	44	2	3	0	0	0	0	
30	0	57	3	33	22	Chillán	2	44	2	3	0	0	0	0	
31	1	59	9	36	27	San Andrés	2	44	4	3	0	0	0	0	
32	0	71	3	46	26	Chillán	2	11	2	2	2	0	0	0	
33	0	27	10	10	7	San Andrés	1	11	1	3	0	0	0	0	
34	0	30	15	3	1	San Andrés	1	11	1	2	0	0	0	0	
35	0	39	14	15	6	San Andrés	1	11	3	3	0	0	0	0	
36	0	34	11	10	6	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
37	0	36	4	13	7	San Andrés	1	11	2	3	2	0	0	0	
38	1	45	9	22	15	San Andrés	2	44	4	2	2	0	0	0	
39	1	55	2	16	11	San Andrés	2	22	2	2	2	0	0	0	
40	1	46	9	20	20	San Andrés	2	44	4	3	2	0	0	0	
41	0	57	6	30	28	San Andrés	2	44	1	3	2	0	0	0	
42	1	33	8	8	5	San Andrés	2	44	2	3	2	0	0	0	
43	1	27	9	4	4	San Andrés	1	11	4	3	0	0	0	0	
44	1	44	9	20	5	San Andrés	1	22	4	3	0	0	0	0	
45	1	42	3	17	3	San Andrés	2	22	2	3	0	0	0	0	
46	0	51	4	28	18	San Andrés	2	44	2	3	2	0	0	0	
47	1	54	3	30	20	San Andrés	2	22	2	1	0	0	0	0	
48	1	50	5	23	20	San Andrés	2	44	1	1	0	0	0	0	
49	1	65	8	40	32	San Andrés	2	44	1	3	0	0	0	0	
50	0	55	3	30	19	San Andrés	2	22	2	2	2	0	0	0	
51	1	46	13	20	10	San Andrés	1	11	1	3	2	0	0	0	
52	1	29	11	3	5	San Andrés	1	11	1	2	0	0	0	0	
53	0	61	3	34	22	San Andrés	2	22	1	2	0	0	0	0	
54	1	51	5	12	27	San Andrés	2	44	1	2	0	0	0	0	
55	0	40	12	14	14	San Andrés	1	22	1	2	0	0	0	0	
56	1	36	11	12	12	San Andrés	1	22	1	2	0	0	0	0	
57	0	48	8	25	20	San Andrés	1	11	1	3	0	0	0	0	
58	1	42	5	17	10	San Andrés	1	11	3	1	0	0	0	0	

