

## FORMACIÓN DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS CARRERAS DE SALUD

### *A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CARREIRAS EM SAÚDE*

### *TEACHER TRAINING AND ITS INFLUENCE ON TEACHING PRACTICES IN HEALTH CAREERS*



Marcela HECHENLEITNER-CARVALLO<sup>1</sup>  
e-mail: marcelahc@gmail.com



Amely VIVAS-ESCALANTE<sup>2</sup>  
e-mail: amelydivivase@gmail.com



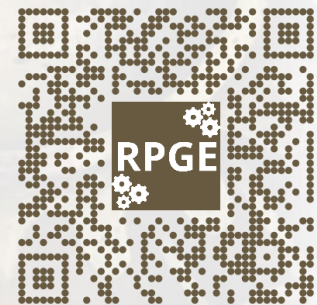
Mirna MUÑOZ-ROA<sup>3</sup>  
e-mail: mirnamuñoz@gmail.com



Vanessa SAAVEDRA-IBACA<sup>4</sup>  
e-mail: vanessasi@gmail.com

#### Cómo hacer referencia a este artículo:

HECHENLEITNER-CARVALLO, M.; VIVAS-ESCALANTE, A.; MUÑOZ-ROA, M.; SAAVEDRA-IBACA, V. Formación docente y su influencia en las prácticas pedagógicas de las carreras de salud. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023026, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19737>



| **Presentado en:** 20/06/2024  
| **Revisiones requeridas en:** 11/07/2024  
| **Aprobado en:** 19/08/2024  
| **Publicado en:** 09/10/2024

**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima (UCSC), Concepción – Chile. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina. Profesora de Biología. Magister en Ciencias mención Bioquímica. Doctora en Educación.

<sup>2</sup> Universidad Miguel de Cervantes (UMC), Santiago de Chile – Chile. Post Doctor en Estudios Libres, Doctora en Ciencias de la Educación, Maestría en Planificación Educativa, Académica, Dirección de Postgrado Investigación e Innovación;

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Concepción – Chile. Bioquímica, Magister en Bioquímica Clínica. Académica del Departamento de Ciencias Básicas y Morfológicas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Integrante de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud.

<sup>4</sup> Universidad de Las Américas (UA), Concepción - Chile. Kinesióloga. Magister en Educación Superior. Académica del Departamento de Morfología y Función.

---

**RESUMEN:** El objetivo del estudio fue determinar el impacto de la formación docente en las prácticas pedagógicas de los académicos de las carreras del área de la salud. La investigación es de tipo descriptivo-correlacional, diseño no experimental de corte transeccional. La muestra no probabilística incluyó 58 académicos. Se aplicaron dos cuestionarios, previamente validados. El cuestionario formación docente conformado 3 dimensiones: capacitación disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente. El cuestionario prácticas pedagógicas comprendió 6 dimensiones: planificación, metodologías, evaluación, aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, uso de la recursos tecnológicos y reflexión pedagógica. Se concluye que, si bien la formación docente tiene un efecto positivo sobre la práctica pedagógica, la dimensión rol docente determina las prácticas pedagógicas. Se recomienda, evaluar permanentemente la formación docente con el fin de fortalecerla e impactar en la mejora de las prácticas pedagógicas en las carreras de la salud.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Práctica pedagógica. Capacitación pedagógica. práctica reflexiva. rol docente.

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi determinar o impacto da formação docente nas práticas pedagógicas dos acadêmicos da área da saúde. A pesquisa é descritivo-correlacional, de delineamento transversal não experimental. A amostra não probabilística incluiu 58 acadêmicos. Foram aplicados dois questionários, previamente validados. O questionário de formação docente foi composto por 3 dimensões: formação disciplinar, formação pedagógica e papel docente. O questionário sobre práticas pedagógicas incluiu 6 dimensões: planejamento, metodologias, avaliação, aspectos comunicacionais e ambiente de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos e reflexão pedagógica. Conclui-se que, embora a formação docente tenha um efeito positivo na prática pedagógica, a dimensão do papel docente determina as práticas pedagógicas. Recomenda-se avaliar permanentemente a formação docente a fim de fortalecê-la e impactar na melhoria das práticas pedagógicas nas carreiras de saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Prática pedagógica. Capacitação pedagógica. prática reflexiva. Papel docente.

**ABSTRACT:** The objective of the study was to determine the impact of teacher training on the pedagogical practices of academics in health care careers. The investigation is of a descriptive-correlational type, in an experimental transectal design. The non-probabilistic sample included 58 academics. Questionnaires, previously validated, will be applied. The teacher training questionnaire consists of 3 dimensions: disciplinary training, pedagogical training and teaching role. The pedagogical practice questionnaire comprised 6 dimensions: planning, methodologies, evaluation, communication aspects and learning environment, use of technological resources and pedagogical reflection. It is concluded that, if teacher training has a positive effect on pedagogical practice, the size of the teaching role determines pedagogical practices. It is recommended to permanently evaluate teacher training in order to strengthen it and impact the improvement of pedagogical practices in healthcare careers.

**KEYWORDS:** Teacher training. Pedagogical practice. Pedagogical capacity. reflective practice. teaching role.

---

## Introducción

El modelo educativo universitario centrado en el estudiante, exige la consecución de competencias pedagógicas en los docentes “no pedagogos” que imparten clases en las carreras universitarias y técnicas, y así proporcionar una educación integral, coherente y pertinente con el modelo educativo centrado en el estudiante (Pérez, 2018; Villegas-Villegas; Alderrama-Hidalgo Suárez-Amaya, 2019; Macías-IbarraRodríguez-Saif, 2021).

La adquisición, por parte de los docentes “no pedagogos”, de competencias pedagógicas les permitirá contar con las herramientas necesarias para tener claridad en cómo planificar y desarrollar actividades en el aula basados en metodologías activas, y de esta manera una correcta realización de las prácticas pedagógicas (Barnett, 2000; Barnett; Coate, 2005; Jiménez-Hernández; González-Ortiz; Tornel-Abellán, 2018; Troncoso-Pantoja *et al.*, 2017; Marchant-Mayol, 2017), donde el docente debe ser un facilitador y el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje (Torres-Calixto, 2021).

En las carreras de la salud se hace indispensable identificar las competencias necesarias que debe tener un docente del área de la salud. Un docente debe dominar su disciplina, lo que permite la entrega de conocimientos y experiencias (Montes; Suarez, 2016; Cuadra-Martínez *et al.*, 2021), pero además debe poseer herramientas pedagógicas para ejercer la enseñanza en el aula o en la clínica. La educación médica, propone que las competencias básicas de un docente universitario del área de la salud “no pedagogo”, deben comprender los dominios de evaluación, estrategias de enseñanza, curriculum, dominio disciplinar y autorreflexión de sus prácticas docentes (Fasce, 2004; Rodríguez-Gómez, 2004; Vera-Carrasco, 2016).

Por tanto, la formación docente debe incluir capacitaciones orientadas a cubrir las necesidades de los docentes de acuerdo con el contexto en el cual se desenvuelven. Lo que involucra un trabajo ordenado y planificado de formación entregada a los docentes. Es así como, la formación docente es un proceso sistémico y organizado por medio del cual los docentes, ya sea de manera individual o colectiva, cursen actividades que le permitan, de forma crítica y reflexiva, adquirir conocimientos destrezas y habilidades para realizar su quehacer docente de manera eficiente y eficaz (Orellana *et al.*, 2021).

Andrade *et al.* (2020) proponen un modelo de capacitación 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 con la oferta académica, que dice relación con el tipo de carreras que ofertan.

En este contexto es indispensable un diagnóstico del escenario educativo para decidir un programa formativo que apoye a los docentes “no pedagogos”, pero también, es importante destacar 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 el logro de prácticas pedagógicas efectivas, como lo es el compartir experiencias entre pares. Sin embargo, esta manera de formación no está muy arraigada en la comunidad docente en carreras de la salud, donde existe un escaso intercambio de experiencias entre los docentes (Caballero, 2013).

Matus *et al.* (2017) 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.

Las capacitaciones son necesarias y deben ser realizadas, sin embargo, no siempre impactan en la calidad de la docencia en el aula. Se ha evidenciado que la falta de esfuerzos colectivos, reflexivos y, por otro lado, la existencia de patrones aprendidos, es decir, los docentes enseñan como a ellos les enseñaron (Da Silva Campos Costa, 2010; Marín-Catalán, 2017; Batista; Souza, 1998; Enríquez-Chasin, 2021), dificultan la puesta en marcha de lo aprendido en las capacitaciones e instancias de formación docente disminuyendo su efectividad (Carrasco *et al.*, 2016).

La no consecución de competencias y herramientas pedagógicas por parte de los docentes “no pedagogos” puede generar un ciclo negativo de malas prácticas docentes y dificultar el desarrollo de aprendizajes profundos en los estudiantes (Flores-Zapata; Aballe-Pérez, 2018).

Para abordar esta problemática, muchas instituciones de educación superior han implementado programas de capacitación para sus docentes. En Chile, las facultades de medicina y las carreras de la Salud han implementado unidades de capacitación y apoyo, así como programas de diplomados y magíster en educación o docencia universitaria que promueven las prácticas docentes reflexivas y enfocadas en el aprendizaje activo. También existen organizaciones como la Sociedad Chilena de Educación en Ciencias de la Salud (SOEDUCSA) que brindan capacitaciones de temáticas pedagógicas a los docentes del área sanitaria. Sin embargo, se advierte que existe escasa evidencia del impacto de estas

capacitaciones a los profesores y por ende al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, las 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 carreras de la salud, en la experiencia y el diálogo para guiar al docente hacia nuevas y más efectivas formas de enseñar y desempeñar su labor docente. La investigación tiene como propósito evaluar impacto que tiene la formación del profesor entregada por las instituciones sobre la practica pedagógica en docentes del área de la salud “no pedagogos”.

## Método

Se utilizó un estudio de diseño no experimental tipo transeccional descriptivo-correlacional (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018), a partir de la aplicación de un cuestionario autoadministrado a los docentes de las carreras del área de la salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), región del Bio Bio, Chile, entre octubre de 2022 y enero 2023. 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 la UCSC durante 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.

Antes de iniciar el cuestionario, los participantes firmaron el consentimiento informado, donde se detallaron los objetivos del estudio, la importancia de su participación, y se les aseguraron sus derechos a la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad. Este trabajo cuenta con la certificación del comité de ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Folio N°45, Fecha 05/10/22).

La variable independiente (X) para este estudio fue la Formación docente en sus dimensiones Capacitación disciplinar, Capacitación pedagógica y Rol docente; y la variable dependiente (Y) fue la Práctica pedagógica en sus dimensiones Planificación de la enseñanza, metodología de enseñanza, evaluación, aspectos comunicacionales y ambiente de aprendizaje, uso de recursos tecnológicos y reflexión pedagógica.

Los datos de los participantes fueron recopilados *vía on line*, Office forms, a través de las cuentas institucionales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El muestreo

fue no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), ya que se invitó a participar a todos los docentes de la Facultad de Medicina de la UCSC, donde se obtuvo una muestra final de 58 participantes (65% del total de la planta docente de la Facultad). 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 institución que prestan servicios a la Facultad de Medicina de la UCSC. Con relación al sexo la muestra estuvo compuesta por 27 hombres y 31 mujeres, mostrando grupos homogéneos en cuanto a género.

El promedio de edad de los docentes es de 45.57 años (SD = 11.34). La edad mínima para ambos sexos es de 27 años, pero la edad máxima es de 71 años para los hombres y 65 años para las mujeres. En cuanto a los contratos laborales, el 67.24% de los académicos tienen un contrato en planta regular y el 56.90% trabajan una jornada laboral de 44 horas. Además, se observa que el 39.66% trabaja en el departamento de Ciencias Básicas, seguido muy de cerca por los departamentos de Clínica y Preclínica, con un 36.21% (tabla 1). 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 1 – 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%)
	Medicina	(f= 37; 63.79%)
	Enfermería	(f= 22; 37.93%)
Carrera a la cual realiza docencia	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 específica.

Fuente: Elaboración de los autores

Del total de encuestados, solamente el 25,86% está en posesión del grado de magister en educación o docencia universitaria y no encontrándose el grado de Doctor en esta temática.

## Procedimiento

Luego de la identificación de las variables del estudio y sus dimensiones 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 evaluación de su pertinencia y coherencia con los objetivos planteados, y validados por tres expertos, con grado académico de magister 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 intraclase. La consistencia interna para el instrumento formación docente fue de 0,821 (95% IC. 0.560, 0.963) y para el cuestionario práctica pedagógicas 0,860 (95% IC. 0.657, 0.971), que de acuerdo con la escala propuesta por Landis y Koch (1977) todos los instrumentos obtuvieron un grado de acuerdo casi perfecto. Los resultados del pilotaje mostraron un coeficiente de  $\alpha$  Cronbach igual 0,821 para el instrumento formación docente y 0,860 para el instrumento práctica pedagógica, reflejando una alta confiabilidad de los instrumentos (Streiner, 2003).

Para los estudios estadísticos se utilizó el software SPSS versión 19.0. Los datos fueron sometidos a estadística descriptiva correlacional paramétricos.

El instrumento para medir Formación docente se compuso de una pregunta abierta para la dimensión capacitación disciplinar, las dimensiones Capacitación pedagógica con una escala

dicotómica (20 ítems) y rol docente a través de una escala de frecuencia tipo Likert con cinco opciones (nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre) (27 ítems). La variable Prácticas pedagógicas 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, fue medida con una escala de frecuencia tipo Likert con cinco opciones (nunca, pocas veces, generalmente, muchas veces y siempre) (46 ítems).

## **Resultados**

La variable formación docente se compuso de tres dimensiones: capacitación disciplinar, capacitación pedagógica y rol docente.

La dimensión capacitación disciplinar se obtuvo al preguntar directamente si poseía algún grado académico en su disciplina. 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.

El instrumento utilizado para medir la formación docente en su dimensión capacitación pedagógica presentó una confiabilidad interna muy buena, con un  $\alpha$  de Cronbach de 0.870. La muestra presentó un sumatoria de capacitaciones en todos los indicadores medidos de 672 capacitaciones en total, ya sea impartida por la institución o en una entidad externa. 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%).

En la dimensión rol docente se observó una alta confiabilidad con un coeficiente de confiabilidad,  $\alpha$  de Cronbach, de 0,942. 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 obtuvo una puntuación de 4,00 (Muchas veces) 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 en su categoría “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 algunos docentes que no realizan acciones para optimizar su rol docente, a pesar de tener una alta puntuación en los promedios de los indicadores.



La práctica pedagógica comprendió seis dimensiones: planificación, metodología, evaluación, aspectos comunicacionales y ambientes de aprendizaje, uso de tecnologías y reflexión pedagógica. El  $\alpha$  de Cronbach para la escala total fue de 0.856. Este valor dice que la confiabilidad de esta dimensión es buena.

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 institución en cuanto a la construcción del syllabus.

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 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). 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 como pocas veces o nunca.

Al correlacionar las variables formación docente y prácticas pedagógicas se observó que existe una correlación positiva moderada ( $r$  = 0.559) entre las variables estudiadas en esta investigación. 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 participantes de este estudio.

Al analizar las diferentes dimensiones que incluye la variable formación docente se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson para la dimensión capacitación disciplinar y prácticas pedagógicas de -0.192 ( $r$ ) por lo que existe una correlación negativa débil entre las variables pero que no es estadísticamente significativa.

Por otro lado, al comparar las capacitaciones y las prácticas pedagógicas se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.136 ( $r$ ), es decir, existe una correlación positiva muy débil entre las variables, pero no es significativa ( $p > 0.05$ ). Este resultado nos indica que la capacitación pedagógica recibida prácticamente no influye sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de la salud participantes.

Sin embargo, al correlacionar la dimensión rol docente y prácticas pedagógicas se observó que, si existe una correlación positiva, aunque moderada a considerable ( $r = 0.674$ ) entre ellas. 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.

## Discusión

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 UCSC. Estos resultados tienen consecuencia por lo descrito en la literatura por Vera-Carrasco (2016), Orellana *et al.* (2020) y quienes dicen que la formación docente, favorece el avance del profesorado en su actuar 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; Medina-Litardo, 2021), el cual involucra no solo competencias pedagógicas, sino también las competencias propias de la disciplina que se imparte (Vera-Carrasco, 2016) 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 todas 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.

Sin embargo, tal como observó Marín-Catalán (2017) los docentes de las carreras de la salud, a pesar de poseer capacitaciones siguen en su mayoría realizando prácticas pedagógicas tradicionales de acuerdo con 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, pero al 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 docentes de las carreras de la salud de la UCSC.

La capacitación disciplinar, medida por el grado académico en la disciplina, muestra un porcentaje superior al 50% que posee el grado doctorado y magister, entre los docentes participantes del estudio. Sin embargo, a pesar del número de docentes en posesión de postgrado en su disciplina parece no tener un impacto en las prácticas pedagógicas. 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. 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.

Los resultados mostraron que los docentes de las carreras de la salud de la UCSC 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) y Matus, *et al.* (2017), quienes concuerdan en la necesidad de capacitación en competencias pedagógicas básicas y la importancia de la preparación académica para impartir docencia. 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 UCSC parecen no tener el impacto esperado en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por otro lado, 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) también encontró 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.

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; 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 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.

En la dimensión rol docente, definida por la educación médica (Harden, *et al.*, 1997; Martínez-González, *et al.* 2008; Vera-Carrasco, 2017) y basada en los descriptores 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 UCSC que desempeñan mejor su rol docente, es decir, quienes son capaces de facilitar el aprendizaje de los estudiante, proporcionar ambientes adecuados de aprendizajes y realizar 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. Por otro lado, el rol docente tiene relación con el compromiso docente y esto impacta positivamente en las prácticas pedagógicas (Arellano-Vega *et al.*, 2021), lo que sugiere que los docentes de las carreras de la salud de la UCSC, que están más comprometidos con su labor docente ejercen mejor su rol docente y por ende realizan mejores prácticas pedagógicas.

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.

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 (Macías-Ibarr; Rodríguez-Saif, 2021) y 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, efectiva y 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 transformador en beneficio de la sociedad actual, favoreciendo el desarrollo de la comunidad donde se desempeñen (Barnett, 2000; Barnett; Coate, 2005).

## Conclusiones

Existe una correlación moderada positiva entre la formación docente y las prácticas pedagógicas, lo que indica una relación directa y significativa entre ambas variables.

Sin embargo, la capacitación disciplinar, medida por el grado académico en la disciplina, y las capacitaciones pedagógicas no se correlacionan de manera significativa con las prácticas pedagógicas, lo que indica que la capacitación disciplinar y pedagógicas no tienen un impacto directo con las prácticas pedagógicas de los docentes sanitarios de la UCSC.

Por otro lado, la dimensión rol docente se correlaciona significativamente con las prácticas pedagógicas, lo que indica que el desempeño de un buen rol docente influye positivamente en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de la salud de la UCSC. Es decir, que la dimensión que marca la diferencia entre una buena o mala práctica pedagógica es

el cumplimiento del rol docente más que las capacitaciones recibidas, sean estas disciplinares o pedagógicas.

Finalmente, a pesar de cumplir con los estándares establecidos en capacitación, las capacitaciones por sí solas no parecen estar cumpliendo su objetivo de capacitar e impactar en la práctica pedagógica. El factor influyente en las prácticas pedagógicas es el rol docente más que las capacitaciones recibidas. El compromiso docente es un factor determinante en la implementación de buenas prácticas pedagógicas. Las capacitaciones deben estar basadas en la reflexión y autoevaluación de los docentes para realizar cambios pertinentes y mejorar las prácticas pedagógicas.

Se debe destacar la importancia de un buen sistema de formación docente que entregue las herramientas necesarias para la enseñanza centrada en el estudiante. Las instituciones de educación superior deben brindar capacitaciones pedagógicas para que los docentes no pedagogos puedan ejercer sus prácticas de manera reflexiva y efectiva. Además, es recomendable que las capacitaciones obedezcan a un proceso de diagnóstico que enfatice la necesidad de un proceso dirigido y planificado en las capacitaciones pedagógicas, en coherencia con las necesidades de los docentes y los estándares educativos. También, es importante considerar en las capacitaciones la interiorización del rol de los docentes y el empoderamiento de estos con su quehacer para impulsar las buenas prácticas pedagógica entre docentes “no pedagogos”.

Los resultados de este estudio confirman la importancia de la formación docente, en especial las relacionadas con la reflexión y compromiso docente, en las prácticas pedagógicas y servirán como base para futuras investigaciones en el tema. Este tipo de estudio permite la identificación de fortalezas y debilidades en los programas de capacitación pedagógica, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

**AGRADECIMIENTOS:** Los autores agradecen a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile por el apoyo financiero a través del proyecto DIN-REG 14/2021. Proyecto DIN-REG 14/2021. Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

## REFERENCIAS

- ANDRADE, C.; SIGUENZA, J.; CHITACAPA, J. Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. **Revista Espacios**, [S. l.], v. 41, n. 33, 2020.
- ARELLANO-VEGA, J. E.; PÉREZ-VILLALOBOS, C. E.; VACCAREZZA-GARRIDO, G.; SALGADO-FERNÁNDEZ, H.; ORTEGA-BASTIDAS, J.; BASTIAS-VEGA, N.; AGUILAR-AGUILAR, C. A.; BUSTAMANTE-DURÁN, C.; TOIRKENS-NIKLITSCHK, J. ¿Enseña diferente un docente comprometido? Relación entre compromiso docente y prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud. **Revista médica de Chile**, [S. l.], v. 149, n. 2, p. 268-273, 2021. DOI10.4067/s0034-98872021000200268.
- BARNETT, R. “University knowledge in an age of supercomplexity”. **Higher Education**, [S. l.], 40, p. 409-422, 2020.
- BARNETT, R.; COATE, K. **Engaging the Curriculum in Higher Education**. Berkshire: Open University Press, 2005.
- BATISTA NA, SOUZA SH. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. **Rev Bras Educ Med**, [S. l.], v. 22, n. 31-6, 1998.
- CABALLERO, K. La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. **Revista de Docencia Universitaria**, REDU, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 391-412, 2013. DOI: 10.4995/redu.2013.5582.
- CARRASCO, C.; PÉREZ, C.; TORRES, G.; FASCE, E. Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 144, p. 1199-1206, 2016.
- CUADRA-MARTÍNEZ, D.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; OYANADEL, C., Y.; GONZÁLEZ-PALTA, I. N. Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación universitaria**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. DOI: 10.4067/S0718-50062021000400079.
- DA SILVA CAMPOS COSTA, N. M. La formación pedagógica de profesionales de medicina. **Rev. Latino-Am Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2010.
- ENRÍQUEZ-CHASIN, R. I. La efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. **EduSol**, [S. l.], v. 21, n. 74, p. 102-111, 2021.

FASCE, E. Los nuevos roles del docente de medicina. **Rev Educ Cs de la Salud**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-13, 2004.

FLORES-ZAPATA, G.; ABALLE-PÉREZ, V. C. La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. **Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, [S. l.], v. 6, n. 3, e16.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México. México: Editorial Mc Graw Hill Education, 2018. ISBN: 978-1-4562-6096-5

JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ, D.; GONZÁLEZ-ORTIZ, J. J.; TORNEL-ABELLÁN, M. A. Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 44, n. 3, p. 157-172, 2018.

LANDIS, J. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 159-174, 1977. DOI: 10.2307/2529310.

MACÍAS-IBARRA, S. D.; Y RODRÍGUEZ-SAIFF, M. J. Implicaciones del aprendizaje permanente proactivo para profesores universitarios. **Transformación**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 341-355, 2021.

MARCHANT, J. **La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016. Disponible em: <https://ediciones.udp.cl/libro/la-formacion-en-docencia-universitaria-en-chile-y-su-impacto-en-profesores-y-estudiantes/>. Acceso: 12 fev 2022

MARÍN-CATALÁN R. **Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza**. 2017. Tesis (Doctorado) – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación], Santiago de Chile, marzo, 2017. Disponible em: <https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-bienvenida>. Acceso: 12 fev. 2022.

MATUS, O.; ORTEGA, J.; PARRA, P.; ORTIZ, L.; MÁRQUEZ, C.; STOTZ, M.; FASCE, E. Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en Ciencias de la Salud. Un enfoque cualitativo. **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 145, p. 926-933, 2017.

MONTES, D. A.; SUÁREZ, C. I. La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 51-64, 2016.

ORELLANA, F. E.; JUANE-GIRAUD, B. Y.; ORELLANA-ARÉVALO, O.; ORELLANA-ARÉVALO, F. Formación pedagógica de los docentes de la carrera de medicina en Ecuador. **Universidad y Sociedad**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 176-184, 2020.

PÉREZ C. Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. **Revista Ciencia, Tecnología e Innovación**, [S. l.], v. 16, n. 18, p. 57-74, 2018.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, H. ¿De la educación médica al médico como educador? **IATRIA**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 68-75, 2004.



STREINER, D. L. Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. **Journal of Personality Assessment**, [S. l.], v. 80, n. 1, p. 99-103, 2003. DOI: 10.1207/S15327752JPA8001\_18.

TORRES-CALIXTO, M. G. Tendencias y retos de la educación médica. **Rev. Fac. Med.**, [S. l.], v. 69, n. 3, e84330, 2021. DOI: DOI: 10.15446/revfacmed.v69n3.84330.

TRONCOSO, D.; PÉREZ, C.; VACCAREZZA, G.; AGUILAR, C.; MUÑOZ, N. ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? **Rev Med Chile**, [S. l.], v. 145, p. 610-618, 2017.

VERA-CARRASCO, O. Las competencias pedagógicas del profesor de medicina. **Revista Cuadernos**, [S. l.], v. 57, n. 3, p. 68-73, 2016. Disponible em: [http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n3/v57n3\\_a10.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n3/v57n3_a10.pdf). Acceso: 23 agosto 2021.

VILLEGAS-VILLEGAS, F.; ALDERRAMA-HIDALGO, C.; SUÁREZ-AMAYA, W. Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [S. l.], v. 24, esp. 4, p. 75-88, 2019.

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

